

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ÁRABES E
ISLÁMICOS Y ESTUDIOS ORIENTALES**



EDUCACIÓN, REFORMA E IDEOLOGÍA EN MARRUECOS

**Trabajo de investigación que presenta
Laura Rodríguez del Pozo
para la obtención del Grado de Doctor**

**Bajo la dirección de los doctores
Bernabé López García
Ana Isabel Planet Contreras**

**MADRID
2015**

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
1. Origen de la investigación e hipótesis de partida.....	6
2. La investigación sobre la educación, la escuela y la escolaridad en Marruecos: el enfoque social	7
2.1 Elitismo y educación	11
2.2 Ideología y enseñanza: la propuesta postcolonial	12
2.3 Ideología y enseñanza: religión e identidad étnica.....	14
3. El enfoque sociocultural en educación: historia de las disciplinas, culturas escolares y modos de educación en Marruecos	17
4. Una vieja- nueva periodización de la historia escolar: la reforma.....	28
CAPÍTULO PRIMERO.....	32
El protectorado francés: génesis del sistema educativo marroquí en un modelo de enseñanza elitista y antirrepublicano.....	32
1. Educación, asimilación, asociación	36
2.La lucha por la generalización de la educación	45
3. La postguerra en el marco discursivo educativo.....	49
CAPITULO SEGUNDO	55
¿Generalización, unificación, marroquinización, arabización?. El discurso de la reforma en la configuración del sistema de educación nacional marroquí tras la independencia.....	55
2.1 El discurso de la institucionalización y la reforma	56
2.2. Arabización e islamización. La legitimación del rey y del partido Istiqlal en las políticas educativas.....	59

2.2.1 ¿Arabizar la enseñanza? Primeros pasos hacia la arabización del sistema educativo (1956-1962)	65
2.2.2 La doctrina Benhima: la consolidación de un sistema educativo elitista y segmentado (1961-1977).....	68
2.2.3 Neoliberalismo, arabización e islamización (1977-1999).....	73
2.2.4 Organización del sistema educativo 1985-2000.....	82
CAPÍTULO TERCERO	92
Globalización y educación en Marruecos: nuevo rey, nuevos actores, nuevos discursos	92
3.1. Buena gobernanza, ciudadanía activa y democracia participativa: nuevos discursos para el nuevo milenio.....	94
3.2. La Charte nationale d'éducation et de formation y la reforma educativa (1999-2007)	103
3.2.1 Financiación y cooperación internacional.....	104
3.2.2 Escolarización: las cifras.....	109
3.2.3 La escuela de cada día.....	111
3.2.4 Reorganización del sistema educativo: organización, cifras y objetivos por ciclos según la Charte Nationale d'Education et Formation y el Libro Blanco de la Reforma.....	113
3.2.5 La gestión: descentralización, privatización	114
3.2.6 El enfoque: competencias, empleabilidad, formación a lo largo de la vida.	118
3.3. El sistema de educación nacional en Marruecos tras la <i>Charte Nationale d'Education et Formation</i>	130
3.3.1. Estructura	130
3.3.2 Una enseñanza elitista: algunos datos	142
3.3.3 La formación del profesorado	143
3.3.4 La cuestión de las lenguas.....	145
CAPÍTULO CUARTO	152
4.1. La Historia	154

4.1.1 Los orígenes de la historia como disciplina en Francia	155
4.1.2 La construcción de la historia como disciplina escolar en Francia	159
4.1.3 La historia como disciplina escolar en Marruecos: el periodo colonial	168
4.2 De la educación nacional a la educación para la ciudadanía	201
4.2.1 Educación nacional o cívica	201
4.2.3 Los manuales en aula. Una aproximación a la cultura empírica de la escuela	227
CONCLUSIONES	232
Un modo de educación tradicional - elitista	232
La Charte nationale d'éducation et de formation (1999): derechos humanos, tolerancia y globalización	233
Una historia nacional: arabización, islamización	235
Colonialismo, postcolonialismo: algunas continuidades narrativas	238
BIBLIOGRAFÍA	242
Documentación	260
Manuales:	261
ANEXO I	263
Índices de los manuales (Historia y Educación para la Ciudadanía)	263
ANEXO II. Educación para la ciudadanía, manual de tercero de preparatoria (collège)	286

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido realizada en el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos -Universidad Autónoma de Madrid (TEIM-UAM) , en el marco de del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2005-2007), Relaciones políticas e intercambios humanos entre España y el mundo islámico, (SEJ2005-08867-C03-01) y gracias a una beca de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Ciencia (AP2002-2044). En primer lugar debo agradecer a Bernabé López García y a Ana Isabel Planet Contreras su infinita paciencia con mis vaivenes académicos, su confianza y apoyo para que ésta investigación -y otros tantos proyectos- sean realidad.

Debo también un especial reconocimiento a Mercedes García-Arenal (ILC-CCHS-CSIC) y a Ana Rodríguez (IH-CCHS-CSIC) por el apoyo que me han brindado en la última fase de redacción de esta investigación de doctorado.

También me complace agradecer la acogida recibida en Marruecos por parte de Mokhtar El Harras (Université Mohamed V, Rabat), de Mostafá Hassani-Idrissi (Université Mohamed V, Rabat) y del tristemente desaparecido Mohammed El Ayadi (Faculté des lettres et des sciences humaines Ain-Chock, Casablanca).

Este trabajo es resultado de debates, sugerencias, intercambios, enseñanzas y aprendizajes. Gracias, en este sentido, a Agustín Escolano, Raimundo Cuesta y Juan Mainer. A Carlos Cañete, con quien es un placer debatir, y por esto mismo, a Fernando Rodríguez Mediano. A Mercedes Jiménez (Meme) y a Alexia Puch por su enfoque de sobre la educación desde la cooperación internacional, y muy especialmente a Mohamed Ismaili, antiguo inspector de educación y amigo.

A todos los chicos del centro de acogida ACCEM (Guadalajara) durante mis años de trabajo en el "sector social", especialmente a Abderrazak Errabehy, por sus canciones e historias.

Y sobre todo, a mi familia: a mis padres, a Felipe y, muy especialmente, a Sabina por su paciencia y sus besos.

INTRODUCCIÓN

1. Origen de la investigación e hipótesis de partida

Esta investigación surgió en el contexto del programa de doctorado en Estudios Internacionales Mediterráneo del Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2003, como doctoranda de este programa y animada por Bernabé López García, comenzó mi interés por investigar los procesos de recuperación de la memoria histórica que estaban llevándose a cabo en Marruecos (y en España). En el TEIM había una considerable colección de manuales escolares marroquíes de los años noventa, que llamaban la atención por su sesgo fuertemente nacionalista y monárquico. Bernabé López García fue quien me motivó a estudiar cómo los procesos de cambio y apertura que caracterizaron este periodo estaban afectando a la escuela, que se hallaba en ese momento en pleno proceso de reforma a causa de la implementación de la *Charte Nationale d'Education et Formation*, que propugnaba un nuevo marco legal para generar unas nuevas dinámicas educativas y un currículum diferente al que destilaban los mencionados manuales. Las preguntas iniciales que me planteaba eran varias: ¿cuáles eran las causas y también las consecuencias de un currículum tan ideologizado, desde una perspectiva tradicional, como el de los años noventa? ¿había sido siempre así la historia escolar en Marruecos? ¿se estaban llevando a cabo los cambios en los programas que preconizaba la Charte?. Con la intención de responder a estas preguntas me desplazé a Rabat en septiembre de 2003 para realizar mi primer trabajo de campo, al que siguieron otros muchos periodos de investigación que se sucedieron hasta el año 2007, hasta configurar el presente trabajo.

Esta es una investigación histórica sobre la enseñanza en Marruecos, en su forma nacional de origen decimonónico y europeo, abordando su devenir institucional, su justificación discursiva política e ideológica a partir del estudio de fuentes tales como leyes, discursos, estudios, programas y manuales escolares, así como algunos aspectos relativos a la historia de escolaridad en Marruecos tales como su carácter elitista y no inclusivo.

2. La investigación sobre la educación, la escuela y la escolaridad en Marruecos: el enfoque social

En su artículo *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*, Antonio Viñao¹, resume y clasifica en tres tipos de enfoques la producción dedicada a la historia de la educación y la escolaridad. En primer lugar se sitúa la historia tradicional de las instituciones educativas, historia institucional, por lo general hagiográfica y circunscrita a una institución concreta o a una serie de ellas pertenecientes a una misma área geográfica, entidad o persona jurídica, cuyo principal objetivo es "dotar de memoria" a la propia institución, razón por la cual no se trata de una historiografía crítica sino conmemorativa o justificativa. En este ámbito se encuadran desde obras del siglo XVI que tienen como fin dar carta fundacional a tal o cual institución educativa hasta publicaciones recientes de tipo conmemorativo. En este sentido, en el ámbito de mi investigación, una buena parte de la producción sobre la historia de la educación o de la escolaridad en Marruecos parece tener como objetivo bien dotar de sentido institucional a la educación formal de tipo europeo² bien justificar la implementación de nuevas políticas en materia de educación ante un organismo determinado o la ciudadanía en general.

¹ VIÑAO, A., "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", MAINER, J. (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2008, pp.83 -118

² En este sentido se enmarcarían las obras de PAYE, Lucien, *Enseignement et société musulmane. Introduction et évolution del Enseignement moderne au Maroc*, Rabat 1992;

En segundo lugar A. Viñao considera la sociología de la educación y su papel determinante en el estudio de las instituciones escolares por su capacidad explicativa e interpretativa de la realidad educativa en un determinado contexto social. En este sentido, la historia social se confunde con la sociología de la educación, puesto que es uno de los fundadores de la sociología como disciplina, E. Durkheim³ quien historia por vez primera el surgimiento a finales del siglo XIX de un nuevo modelo educativo heredero de la tradición medieval y jesuítica a la vez que profundamente distintivo y característico de las sociedades industriales en cuya construcción intelectual Durkheim se encuentra profundamente inmerso.

La historia social, explica A. Viñao,

"abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad propia en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones objeto de análisis"⁴.

De esta manera la historia de la educación y la escolaridad se aborda desde una perspectiva temática nueva: historia de la infancia y la familia; el análisis de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización (del profesorado y alumnado); los estudios curriculares y la realidad de la práctica educativa⁵; el papel de la escuela

BAINA, A. *Le système d'Enseignement au Maroc*, Les Editions Maghrébines, Casablanca 1981 o SOUALI, M, *L'Institutionnalisation du système de l'Enseignement au Maroc*, L'Harmattan, Paris, 2004.

³ DURKHEIM, E., *Educación y sociología*. Ediciones Península, S.A., Col. Homo Sociologicus 4, Barcelona 1975, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas en Francia*, Ediciones La Piqueta 1989.

⁴ VIÑAO, A. Idem, 87

⁵ JACKSON, Ph, *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston [1968], en español, *La vida en las aulas*, ed. Morata, Madrid, 2001.

como reproductora de las desigualdades sociales⁶, de las diferencias sociales y culturales ante la educación⁷, etc.

El impacto de la sociología de la educación es determinante en la producción crítica en Marruecos hasta nuestros días. Como explican R. Rachiq y R. Bourquía⁸, para la primera generación de sociólogos marroquíes, la investigación y el compromiso político debían ir a la par, aquello que Paul Pascon definía como una sociología de la acción⁹ y defendía en un texto programático publicado en año 1979: *La sociologie: pourquoi faire?*¹⁰. Según el autor, el conocimiento debía transformar el mundo; defender a los campesinos y a las masas explotadas debía ser la actividad principal del sociólogo. P. Pascon trabajó principalmente sobre los jóvenes y el mundo rural, temáticas que también fueron analizadas desde el ámbito educativo, especialmente desde la perspectiva de la alfabetización, la escolaridad y género¹¹.

En un contexto político autoritario, que se considera heredero de un estado colonial, el concepto de “reproducción social” cobraría todo su sentido al abordar el

⁶ BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970, en español, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara 2005.

⁷ BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control* (4 Vols.): Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (1971), Vol. 2: *Applied Studies Towards a Sociology of Language* (1973), Vol. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions* (1975), Vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, (1990). Routledge, London. En español, *Clases, códigos y control*, (2Vols.): *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje; Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, 1989.

⁸ RACHICK, H. y BOURQUIA, R., "La sociologie au Maroc", *Sociologies, Théories et recherches*, 18 octubre 2011, URL : <http://sociologies.revues.org/3719>.

⁹ PASCON P. (1983), *Le Haouz de Marrakech*, 2 tomes, Rabat, CURS, CNRS, INAV-Rabat, citado por RACHICK, H. y BOURQUIA, R., Idem.

¹⁰ PASCON, P. " La sociologie, pourquoi faire ?", en *Pascon, 30 ans de sociologie du Maroc (textes anciens et inédits)*, Rabat, Bulletin économique et social du Maroc, n° 155-56, pp. 59-70, citado por RACHICK, H. y BOURQUIA, R., Idem.

¹¹ RADI, Mohammed, *Le developpement de l'education en milieu rural. Propositions strategiques*. Dar Nach al-Maarifa, Rabat, 1995.

análisis de la educación, de modo que la mayor parte de los autores que han trabajado sobre la cuestión consideran que el origen del elitismo de la educación en Marruecos radica en las características de la enseñanza impartida durante el Protectorado, de tal manera que las élites post-independencia sólo buscarían perpetuarse a sí mismas a través de la implementación de un sistema clasista y segmentado¹².

El enfoque principal es el cuantitativo, destacando, además, la consideración de la educación formal

“como un artefacto, aparato o sistema condicionado e influido, en su configuración, por factores sociales y económicos. Incluso considerado, en ocasiones, como una mera reproducción de dichos factores y de la sociedad que lo producía. En último término, la historia social de la educación no tenía ya por objetivo el deber ser (cómo debía ser la educación) o una finalidad normativa (cómo debía regularse la educación) sino explicativa e interpretativa de la realidad educativa (cómo era la educación) en un determinado contexto social”¹³.

Desde esta perspectiva se analizan temas como la propia formación de las élites y su papel como implementadores de políticas públicas, como es el caso de la investigación comparada entre Túnez y Marruecos realizada por P. Vermeren¹⁴ o el hecho lingüístico como factor de discriminación social estudiado por Ahmed Moatassime¹⁵.

¹² IBAAQUIL, Larbi, *L'école marocaine et la compétition sociale. Estratégies, aspirations*. Fundación K. Adenauer. Rabat 1996

¹³ VIÑAO, Idem, p. 88

¹⁴ VERMEREN, P., *École, élite et pouvoir*. Maroc et Tunisie au XXe siècle. Alizés, Rabat 2002

¹⁵ MOATASSIME A., *Arabisation et langue française au Maghreb. Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Paris P.U.F.-I.E.D.E.S. 1992

2.1 Elitismo y educación

Partiendo de las conclusiones de dichos autores , a saber, en primer lugar, que el sistema educativo público marroquí es elitista a pesar de su carácter público; en segundo lugar que dicho elitismo tiene su origen en el periodo colonial, en el protectorado francés, cuyo modelo ha sido reproducido por unas élites marroquíes muy reducidas en número las cuales ostentan un gran poder político o capacidad de influencia política y, finalmente, que la política lingüística implementada en el sistema educativo marroquí es el principal factor de discriminación social, en esta investigación pretendo acercarme a algunas cuestiones que pueden ampliar el panorama respecto a la historia de la educación en Marruecos. Los objetivos del trabajo son, en primer lugar, aportar elementos de análisis para en el contexto marroquí profundizar en el concepto del “elitismo” en educación y cómo éste se expresa en el ámbito de la cultura escolar administrativa (programas, manuales, leyes) y en la forma escolar (segmentación primaria - secundaria, no escolarización, diferencias pedagógicas o lingüísticas, etc.); en segundo lugar, analizar cómo se justifica u oculta discursivamente dicho elitismo en contextos sociales e internacionales en los que prima el discurso progresista de la escuela y la escolarización universal y gratuita, todo ello analizado desde la temporalidad que imponen los cambios en la política lingüística del país, prestando atención al contexto político desde el que se defiende cada propuesta lingüística y el modo que se implementa; en tercer lugar, he indagado, aunque brevemente, en el modo educativo del protectorado francés con la intención de pensar históricamente la educación durante el protectorado, más allá de lo que los autores postcoloniales sentencian sobre la misma.

En este sentido resulta inspirador el trabajo de Irene González¹⁶ sobre la enseñanza en el protectorado español en el Norte de Marruecos , quien analiza cómo la

¹⁶ GONZÁLEZ, Irene, *Escuela e ideología en el Protectorado español en el Norte de Marruecos (1912-1956)*, Edicions Bellaterra-Casa Árabe, 2015; *Spanish Education in Morocco, 1912-1956. Cultural Interactions in a Colonial Context*. Eastbourne, Sussex Academic Press, 2015; "The Political Instrumentalization of an Educational Model in a Colonial Context: Spanish-Arab Schools in Spanish Morocco (1912-1956)", *Journal of North African Studies*, 20 - 2, pp. 265 - 283. Taylor and Francis, 2015; "La politique éducative espagnole dans le nord de Maroc pendant le Protectorat (1912-1956)". *Revue des mondes musulmans et de la*

política educativa en el protectorado si bien fue concebida con una lógica instrumental para controlar el territorio y la población, fue adaptándose a la nuevos contextos políticos e ideológicos a partir de los años treinta, algo que sucede de muy forma similar en la parte francesa del protectorado. Tras la independencia de Marruecos, la implementación de un sistema educativo nacional se hará en base al modelo francés tanto desde una perspectiva estructural, de forma y recursos (dividido en tres niveles, centralizado en el ministerio con un importante papel de la inspección y profesorado de origen o formación francesa), como temática y disciplinar. De hecho, las huellas en la escuela nacional de la enseñanza durante el protectorado español son limitadas, reducidas a la cultura material de la escuela, en muchos casos, e incluso ocultadas en pro de un afrancesamiento cultural generalizado de las élites a lo largo de todo el territorio consecuencia de la consideración de la enseñanza francesa como medio principal de promoción social. Por estas razones no abordaré la cuestión de la enseñanza en el protectorado español, remitiendo al lector interesado al trabajo riguroso de I. González.

2.2 Ideología y enseñanza: la propuesta postcolonial

Por otra parte, la sociología, junto con la antropología, adquieren en Marruecos cierto marchamo de "herramienta de dominación colonial", razón por la cual una buena parte de los intelectuales marroquíes si bien asumen la influencia y relevancia de la disciplina en su propia formación, acusan el origen colonial de la reflexión sociológica en Marruecos¹⁷, promoviendo una investigación políticamente comprometida capaz de

Méditerranée. 135, pp. 191 - 20 02/06/2014. Disponible en: <<http://remmm.revues.org/8475>>; "El ejército, actor de la política educativa española en el norte de Marruecos durante el Protectorado". En *Revista de Historia Militar*, LVI - 2012, nº extraordinario, pp. 69 - 100. 2012; "Escuelas, niños y maestros: la educación en el Protectorado español en el norte de Marruecos", En *Awraq*, 5-6, pp. 117 - 133. 2012; "La política educativa española en el norte de Marruecos (1860-1912)". En Francisco MARTÍNEZ, J. y GONZÁLEZ, I. (Eds.), *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX*. 18, pp. 219 - 252. Madrid, Comunidad de Madrid, CSIC-Casa Árabe, 2011

¹⁷ "La réflexion sur la sociologie au Maroc, son évolution et ses thématiques, débouche sur « cette naissance illégitime » qui eut lieu durant la période coloniale. Déjà la sociologie est associée à une déterritorialisation de la science au profit de l'expansion coloniale qui ne pouvait

poner en tela de juicio el aparato conceptual colonial tal y como explica el investigador Abdelkebir Khatibi

"La descolonización de la sociología implica una no dependencia científica de la metrópoli y una política científica crítica basada en el análisis comparativo de países poco estudiados o mal estudiados"¹⁸.

"Desde el punto de vista de aquello que ahora denominamos el tercer mundo, no podemos pretender que la descolonización haya podido promover un pensamiento radicalmente crítico cara a la máquina ideológica del imperialismo y del etnocentrismo, una descolonización que sea al mismo tiempo una deconstrucción (prestado de Jaques Derrida) de los discursos que participan, de formas varias más o menos disimuladas, de la dominación imperial (...)"¹⁹.

Como ilustran las palabras de Khatibi, una buena parte de la sociología de los años sesenta, setenta y ochenta tendrá como objetivo la deconstrucción de los conceptos etnocentristas de los sociólogos del periodo colonial a la vez que generar una crítica respecto a los discursos elaborados por la propia sociedad marroquí considerada como postcolonial. Efectivamente, la influencia de J. Derrida es determinante, muy especialmente en el ámbito educativo, al cual acudirán investigadores de diversas

se passer de la connaissance du colonisé. Revenir sur cela, c'est revenir sur une demande idéologique dans sa forme la plus accomplie. Les publications régulières telles que les Archives Berbères, Hespéris Tamuda, Archives marocaines, ainsi que l'abondante littérature sociologique, encadrée à la fois par les sociologues français et par les officiers des affaires indigènes ont constitué un héritage colossal et nécessaire à la connaissance de la société marocaine de l'époque." RACHICK, H. y BOURQUIA, R., "La sociologie au Maroc", *Sociologies, Théories et recherches*, 18 octobre 2011, URL : <http://sociologies.revues.org/3719>

¹⁸ "La décolonisation de la sociologie suppose une non dépendance scientifique de la métropole et une politique scientifique critique basée sur l'analyse comparative des pays sous-analysés ou plutôt mal analysés". KHATIBI, A. (2002), *Chemins de traverse : essais de sociologie, textes réunis et revus par Nejjar S.*, Rabat, Éditions Okad, p. 42, en, RACHICK, H. y BOURQUIA, Idem.

¹⁹ "Du point de vue de ce qu'on appelle encore le tiers monde, nous ne pouvons prétendre que la décolonisation a pu promouvoir une pensée radicalement critique vis-à-vis de la machine idéologique de l'impérialisme et de l'ethnocentrisme, une décolonisation qui serait en même temps une déconstruction [emprunté à Jaques Derrida] des discours qui participent, de manières variées et plus ou moins dissimulées, à la domination impériale..." KHATIBI, A. Idem, p. 113, en en, RACHICK, H. y BOURQUIA, Idem.

especialidades con el objetivo de analizar, criticar o denunciar la ideologización de la enseñanza por medio de análisis del discurso de los manuales escolares²⁰. La producción de este tipo fue muy abundante a finales de los años ochenta y primeros noventa del pasado siglo, centrándose en el análisis de cuestiones como los estereotipos de género, el mensaje religioso o político, la continuidad o ruptura con la narrativa colonial o la socialización de un mensaje clasista en la escuela. Es interesante constatar cómo esta línea de investigación pierde relevancia hasta casi desaparecer por completo a partir de mediados de los años noventa, precisamente en un momento en el que se producía un notable viraje ideológico hacia el que podemos denominar “islam salafí” en los contenidos expresados en los manuales escolares y programas educativos.

2.3 Ideología y enseñanza: religión e identidad étnica

El viraje salafí característico de la reforma que se inició en 1985 y sus consecuencias socioculturales fue puesto de relieve en una obra que supuso uno de los puntos de partida de esta investigación. Se trata de la publicación colectiva *Les jeunes et les valeurs religieuses*, producto de un estudio desarrollado por el Groupe de Recherches et d'Etudes Sociologiques de la universidad Mohamed V de Rabat y publicado en el año 2000²¹. Dicho estudio lleva a cabo un análisis comparativo entre los valores religiosos expresados por los jóvenes y la ideología religiosa, definida como de corte salafí, transmitida en los manuales escolares de religión para llegar a la conclusión

²⁰ En esta línea se inscribe la tesis doctoral de EL AYADI, Mohammad, *Le modèle social marocain à la lumière du discours scolaire*. Sorbona 1981; HASSANI- IDRISSE, Mostafa, *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions ideologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*, Memoria de DESA en Didáctica de la Historia, Université Paris VII, 1979; de SAGET, Anne-Marie, *La famille dans les manuels de lecture arabe au Maroc*, Memoria de licencia, I.P.E.A.I. Roma 1981; IBAAQUIL, Larbi, *Le discours scolaire et idéologie au Maroc*, Revista LAMALIF N°95 marzo 1979 pp. 32-45; MAAMOUCHE, *Modèles sociaux et valeurs présentes par deux manuels scolaires de lecture*, 1989-90, Memoria de D.I.E.P; BELARBI, A. "La représentation de la femme à travers les livres scolaires", en ALAHYANE, M (ed.), *Portraits de femmes*, Le Fennec, Casablanca, 1987, pp. 47-68.

²¹ BOURQUIA, R., EL AYADI, M, EL HARRAS, M., y RACHIK, H, *Les jeunes et les valeurs religieuses*, Eddif, Casablanca, 2000.

de que si bien los jóvenes mostraban interiorizar las normas religiosas de una manera individualizada, se había producido un aumento de la militancia islamista además de una socialización generalizada del mensaje salafí que caracterizaba no sólo a los grupos de acción política y social de corte islamista sino también a la enseñanza de la religión en el aula. Por esta razón me ha parecido relevante poner en paralelo lo analizado por estos autores respecto a la materia de religión²² con el análisis de manuales escolares de otras disciplinas como son historia y educación cívica.

Respecto a la cuestión de la enseñanza de la historia en Marruecos, la producción de M. Hassani-Idrissi²³ en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales es una referencia insoslayable caracterizada, además, por una notable continuidad temática y metodológica. Su investigación se centra en el análisis de la forma pedagógica y del contenido de los materiales empleados en las clases de historia. M. Hassani-Idrissi advierte que, con la excusa de descolonizar la historia, se ha implementado un curriculum profundamente politizado cuyo principal objetivo es exaltar la figura del rey e ideologizar la enseñanza de la materia. Dicha ideologización, de corte panarabista y salafí, vendría además acompañada de una falta de perspectiva pedagógica en la elaboración de los programas y manuales. La obra de M. Hassani-Idrissi, cuyo enfoque es principalmente cuantitativo, permite observar la evolución de algunos aspectos definitorios de la narrativa de la historia escolar como disciplina desde los años sesenta hasta nuestros días, como son el peso de la historia de Europa en los

²² EL AYADI, M., La jeunesse et l'islam. Tentative d'analyse d'un habitus religieux cultivé, en BOURQUIA, R., EL AYADI, M., EL HARRAS, M., y RACHIK, H., Idem, pp. 87-166

²³ HASSANI IDRISSE, M., "A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire ?", *Libération*, 1 de mayo de 2001. Publicado también en *Attadriss*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, Nouvelle série n°3, 2005, pp. 43-48; (2002). " Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné", *Libération*, 25 Abril 1996, publicado en *Attadriss*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, Nouvelle série, n° 1 2002, pp. 65-68. - (2005); *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan, (2005); Con TUTIAUX-GUILLON, N., WAHMI, K., et CAJANI, L., "Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire ", *Cartable de Clio* n° 5, pp. 28-43, 2006; "La didactique de l'histoire au Maroc : genèse d'une discipline éducative ", *Historiens et Géographes*, n° 396, pp. 235-242 (2009); " Pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc ", *Diversité canadienne*, vol. 7, no 1 (invierno 2009), pp. 37-41; (Dir.) *Méditerranée. Une histoire à partager*, Bayard, Paris, 2013.

programas de enseñanza secundaria en relación con Oriente Próximo y África²⁴, o la evolución de la propuesta poscolonial respecto a historia antigua y contemporánea.

En este contexto, la obra de este autor se podría enmarcar dentro del proyecto propuesto por Mohamed Sahli de descolonizar –o contrarrestar²⁵- la historia ²⁶; en consecuencia es poco crítico con ciertos planteamientos importantes para mi investigación como son la propia configuración de la narrativa de la resistencia - cuya presencia en los programas defenderá a modo de propuesta programática postcolonial - en el origen metropolitano de la historia como disciplina escolar; el análisis crítico de la historia escolar, nacionalista y teleológica o la segmentación y elitismo curricular característico de la enseñanza en Marruecos. Por otra parte, el origen de la presente investigación, la génesis, quizá de su enfoque actual parte de la lectura de la memoria de DESA en didáctica de las ciencias sociales de M. Hassani-Idrissi, *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*, escrita justo en un momento en que se implementaban los primeros programas de historia arabizados, de corte panarabista (1979). Para el autor la "recuperación de la memoria histórica" consiste, por un lado en la preeminencia de la historia árabo islámica acrítica y su proyección en el pasado (historia del oriente antiguo) y en el presente a modo de exaltación de la monarquía. Es ésta una propuesta curricular largamente analizada y criticada por el autor. Por otro lado, la historia nacional establecería una continuidad entre la resistencia de las luchas por la independencia contemporáneas con las luchas amazighs contra la presencia romana en el Maghreb, identificada con Francia

²⁴ HASSANI-IDRISSI, M., .L'Europe dans l'enseignement de l'histoire au Maroc. Une place privilégiée et une perception ambivalente. En http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Etude_Maroc.pdf.

²⁵ En expresión de Carlos Cañete, en RODRIGUEZ DEL POZO, Laura & CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, "El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y los libros de texto" en *Historia y Memoria de las Relaciones Hispano-Marroquíes*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid (2009), pp. 240-282, 267

²⁶ SAHLI, Mohamed (1965): *Décoloniser l'histoire: introduction à l'histoire du Maghreb*. Paris: F. Maspero.

3. El enfoque sociocultural en educación: historia de las disciplinas, culturas escolares y modos de educación en Marruecos

La historiografía francesa destaca, en este sentido, la capacidad de la escuela para crear productos culturales propios, entre ellos, las disciplinas escolares²⁷, análisis que no tomaban en cuenta gran parte de las investigaciones sociológicas de los años ochenta y noventa, debido, entre otras cuestiones, a la propia limitación temporal de los casos estudiados. El núcleo constitutivo de una disciplina escolar es el código disciplinar. Un código formado por un cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos, y un discurso relativo al valor formativo y utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas.

Desde mi punto de vista la propuesta postcolonial respecto a la continuidad de la resistencia, así como el hecho de situar un grupo étnico, resistente a la romanización, en el origen de la configuración nacional no resulta tan alejada de la narrativa que caracteriza la historia escolar en Francia o en España como puede parecer a primera vista. De hecho, forma parte indisoluble a la configuración de la historia como disciplina escolar en Francia, y por ende, también en Marruecos. Es más, la historia tiene su origen como disciplina en Francia en la enseñanza secundaria, para consolidarse posteriormente como disciplina universitaria, consecuencia de una consciente y decidida implicación política con la socialización de la idea de nación en tanto que entidad histórica. Todo ello en un contexto el cual el hecho colonial era el signo de los tiempos, de modo que tanto su promoción como su rechazo han formado y forman parte ineludible de la construcción de la identidad, tanto en la metrópoli como

²⁷ CHERVEL, A, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, vol. 295 (1991) pp.59-111 (publicado en *Histoire de l'Éducation* en 1988), “Des disciplines scolaires à la culture scolaire”, en STURM, J., DEKKER, J., ALDRICH, R. y SIMON, F. (eds.), *Education and Cultural Transmission*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary Series (II) (1996), pp. 181-195, y *La culture scolaire. Une approche historique*, París, Belin, 1998; JULIA, D., “Construcción de las disciplinas escolares en Europa”, en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp.45-78; y BELHOSTE, B. , “Culture scolaire et histoire des disciplines”, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzione Scolastiche*, 12 (2005), pp.213-223. En VIÑAO, A., *La escuela y la escolaridad...* p.96.

en la colonia. En consecuencia, uno de los objetivos de esta investigación es observar la configuración de la disciplina de la historia y afines (educación cívica) en contexto colonial y metropolitano como un "botón de muestra" de las continuidades narrativas, de los "tiempos lentos" y sedimentados de los discurso escolares tanto como de los cambios bruscos y repentinos que caracterizan el devenir de los programas, prestando atención tanto a la enseñanza primaria como secundaria. Para ello, intentaré hacer una brevísima aproximación a la evolución y génesis de algunos de los contenidos que forman parte del código disciplinar de las mencionadas materias.

La historia social de la educación, argumenta Viñao, pierde en ocasiones de vista la capacidad de las instituciones escolares para generar modos de organizarse y hacer específicamente propios, temáticas que serán prioritarias en el tercer tipo de enfoque, el enfoque cultural o sociocultural, que bajo la influencia de la antropología y los estudios culturales, y en consecuencia desde una metodología de análisis en la que prima lo cualitativo, estudiarán nuevas temáticas como la historia del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas a través del análisis de nuevas fuentes (imágenes, informes, trabajos de alumnos, cuadernos y diarios, etc.). De este enfoque surgirán conceptos como la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la historia material de las instituciones educativas.

El concepto "gramática de la escolaridad" tiene que ver con un tipo planteamiento analítico que presta mayor atención a la "continuidad" en el estudio de las instituciones escolares que a las innovaciones y cambios. Tradicionalmente el estudio de los sistemas educativos se plantea desde la perspectiva del "cambio", de la "reforma", propuesta expositiva que sigo en este mismo trabajo, pero que tiene como consecuencia la posible pérdida de la perspectiva de la continuidad, "de la forma institucional" o "escolar", de las inercias y rutinas²⁸, a las que he pretendido, al menos acercarme en lo que respecta al "modo de hacer disciplinar", por eso es importante, en esta investigación observar aquello que no cambia o que no cambia tanto en el ámbito

²⁸ VIÑAO, 90.

discursivo. David Tyack y Larry Cuban definen la gramática de la escolaridad como “producto de la historia”²⁹. En palabras de A. Viñao:

“Su análisis se refiere a la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos, a su configuración histórica durante el siglo XIX y a los intentos, más o menos infructuosos, de modificar dicha gramática, en especial a lo largo del siglo XX. Esa “gramática” incluiría, a su juicio, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de “organizar las escuelas para impartir instrucción” se ha convertido en la “práctica escolar habitual”, en “pautas” o “formas institucionales establecidas” que permiten a los maestros y profesores “cumplir con sus deberes de una forma predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que se espera que lleven a cabo”. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Frente a ellas, los intentos de modificación de las mismas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedad y transversalidad, trabajo en equipo), y las sucesivas reformas, se quedan en la periferia, y como mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, caso de producirse, son graduales y silenciosos”.

Esto último es así, en la mayoría de los casos, porque las reformas legales en materia de educación forman parte de un debate político en gran medida ajeno a lo que sucede en el aula. Es un debate que, en ocasiones, se corresponde con disputas de índole nacional, obedece a dinámicas políticas internacionales o a ambas, todas ellas objeto de esta investigación. Las reformas pedagógicas que acompañan el aparato legal no suelen ir acompañadas de una verdadera voluntad política de implementación, es decir dotadas de un presupuesto suficiente, al menos, para que puedan ser llevadas a cabo, y en consecuencia, no suceden más allá del discurso, de manera sólo se ejecuta de la cuestión "de fondo" que oculta todo un aparato legal, como por ejemplo la privatización del sistema público, la reducción presupuestaria, etc. La propuesta pedagógica de las últimas reformas educativas implementadas, no sólo en Marruecos sino también en

²⁹ TYACK, D. y CUBAN, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 167-173 (1ª edición en inglés 1995) En VIÑAO, 92.

Europa o América, argumentaré en este trabajo, es producto no sólo de una voluntad política nacional sino también de la denominada globalización, aquello que Bourdieu³⁰ define como la preeminencia del capitalismo neoliberal, oculta, en ocasiones, tras un considerable aparato intelectual justificativo de tipo pedagógico que cuyo papel final suele ser el de convertirse en una imposición burocrática en el día a día de los gestores y docentes. En consecuencia, a pesar de las reformas, la vida en el aula, continúa como puede, siguiendo sus propios códigos y rutinas. A este respecto, habría que añadir que la influencia de las condiciones impuestas por los organismos internacionales y agencias donantes de ayuda a la cooperación han sido ya señaladas como el elemento central de la política colonial contemporánea³¹, las cuales, en el caso de Marruecos, jugarán un papel determinante en forma de implementación de políticas públicas.

Volviendo sobre las conceptualizaciones surgidas de la historia cultural de la educación, la expresión “cultura escolar” o “culturas escolares”³² surge a mediados de la década de los setenta del siglo XX con una fuerte influencia de la antropología y de los estudios etnográficos. Su repercusión ha sido amplísima a partir de los años noventa, si bien su ámbito específico de estudio es extenso y de muy difícil concreción debido a la polisemia y ambigüedad que caracteriza el propio término “cultura”. Según el mismo A. Viñao³³, se podría sintetizar de la siguiente manera:

"Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas".

³⁰ BOURDIEU, P., *Firing back against the tyranny of the market*, Londres, Verso, 2003.

³¹ RIZVI, F., LINGARD, B., y LAVIA, J, Postcolonialism and Education: Negotiating a Contested Terrain, *Pedagogy, Culture and Society*, Vol.14 nº 3 Octubre de 2006, pp.249-262, 259.

³² JULIA, Dominique. , « La culture scolaire comme objet historique » , en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary Series (I) 1995, pp-353-354.

³³ VIÑAO, A. , *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios, Ediciones Morata , Madrid, 2006, 73.

El enfoque cultural es característico de la obra de Agustín Escolano³⁴, cuyo trabajo de conceptualización y clasificación de la "cultura escolar" o "culturas escolares", ha sido de gran utilidad a la hora de plantear esta investigación. Según este autor, no existe una "cultura escolar" sino diversas "culturas escolares"³⁵, a saber: la cultura científica de los expertos de la educación, es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general, desde el ámbito universitario (didácticas específicas, pedagogía, etc); la de los políticos, gestores o administradores de la educación (cultura política), y, finalmente, lo que A. Escolano denomina "la cultura empírica de la escuela", el modo de hacer "artesanal", según este autor, de la escolaridad generada desde el oficio de profesor³⁶.

Tanto A. Viñao como A. Escolano advierten de la utilidad de estas tres distinciones para explicar, entre otras cosas, la creciente divergencia entre lo que A. Escolano define como "cultura científica y cultura empírica" así como para indagar

³⁴ Catedrático de la Universidad de Valladolid y director del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), ubicado en Berlanga de Duero (Soria). El CEINCE se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, campo que aborda, desde una perspectiva multidisciplinar e internacional, en sus dimensiones históricas y en sus proyecciones actuales y futuras. El CEINCE incluye un impresionante fondo documental de manuales escolares de diversas épocas y naciones, además de la coordinación del catálogo Bibliomanes: un elenco que reúne artículos, comunicaciones y otros textos sobre manualística producidos en diversos países del mundo, con especial atención al ámbito español y latinoamericano. Este catálogo se gestó en el seno del Centro de Investigación MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (Madrid) y es una fuente de referencia para el estudio de los manuales escolares.

³⁵ ESCOLANO, A, "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, número extraordinario sobre "La educación en la España del siglo XX" (2000), pp.201-218.

³⁶ Esta parte de mi investigación trabajo fue debatido en el CEINCE con diversos especialistas en educación que, desde perspectivas y nacionalidades distintas que abordaban el análisis de manuales escolares y otros materiales curriculares, así como con el propio A. Escolano. Consecuencia de ello, fue, de un lado, una mayor definición temática a la hora de estudiar diacrónicamente el discurso ideológico que expresaban y expresan los manuales escolares: identidades étnica y religiosa, y de otro, surge la necesidad de abordar el estudio de la escolaridad, la reforma y sus discursos políticos desde una perspectiva internacional. Véase RODRÍGUEZ, L., "El discurso identitario en Marruecos a través de los manuales escolares de Historia: la evolución de las identidades étnica y religiosa", *Multiculturalismo e interculturalidad en los manuales escolares*. CEINCE, Berlanga de Duero, Soria, 4-6 de julio de 2006

sobre cuál es la relación entre la producción derivada de cada cultura (o ámbito), es decir, entre la educación propuesta, la legal o prescrita y la que es finalmente enseñada.

Expuesto todo lo anterior, quiero precisar que esta investigación se circunscribe, principalmente, al ámbito de la cultura política de la escuela, la de los gestores de la educación. Las fuentes analizadas parten del ámbito político (leyes, informes) o de la administración educativa: manuales escolares, objetivos pedagógicos, programas. Se trata, en resumen, de una investigación sobre la cultura escolar "propuesta"; de la visión en gran medida ideológica y política, que respecto a la educación y la función de las disciplinas escolares, tienen aquellas personas e instituciones encargadas de su gestión. Para ello, he procurado entrevistarme con políticos, inspectores de educación, gestores, responsables de agencias de cooperación u organismos internacionales, etc.

Por otra parte, he revisado el papel de la "cultura intelectual" de la escuela para llegar a la conclusión de que no es un campo disciplinar completamente consolidado en Marruecos y que su influencia real en el ámbito educativo es muy limitada. A esto hay que añadir que en la elaboración de los programas y manuales escolares, la influencia del estamento universitario ha sido y es muy limitada y reciente (última reforma), de manera que las intenciones políticas e ideológicas priman por encima de las intelectuales y académicas (tales como la consolidación del campo disciplinar de la didáctica o pedagogía), razón por la cual, consideraré en esta investigación a todas aquellas propuestas pedagógicas emanadas de los manuales escolares como político-ideológicas y vinculadas, en consecuencia, a la "cultura política" de la escuela.

Sería deseable profundizar en la "cultura empírica de la escuela" siguiendo la terminología de A. Escolano, a la que he pretendido lanzar una mirada por medio de entrevistas con profesores, alumno, una observación participativa en el aula así como mi propia experiencia laboral como educadora de menores migrantes no acompañados procedentes de Marruecos. En cualquier caso, este trabajo de campo no es más que un pequeña aproximación, sólo tangencialmente incluido en esta investigación puesto que sus conclusiones aportan una visión de la cultura escolar limitada a unos tiempos y espacios muy concretos y no extensibles a las múltiples y variadas tradiciones de enseñanza que, sospecho, podemos hallar en las aulas marroquíes.

Michel Foucault³⁷ ha tenido una gran repercusión en el ámbito de la historia escolar, generando una línea de investigación autodenominada como historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización. Esta perspectiva, como explica A. Viñao³⁸,

"Critica la asunción de que la escuela es un producto de la modernidad, la idea progresista (liberal-socialista) sobre la escuela y la escolarización universal y gratuita, y el olvido que realiza la mayor parte de la historia social de la escuela referente a los procesos de subjetivación y su conexión con las relaciones de poder y dominación, la construcción, asimismo social, de la verdad, y junto a ello, la naturaleza y funciones productivas de la escuela: su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder".

Se trata, en resumen, de una historia sociocultural que aporta una mirada genealógica, constructivista y crítica. Su objetivo es repensar los discursos, prácticas y efectos de la moderna escolarización estatal obligatoria a partir de los escritos de Foucault. Analiza, de esta manera, la escuela y la escolaridad como el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales, cuya construcción aborda desde una perspectiva histórica. En este sentido,

" P. Pineau³⁹ define a la escuela y a la escolaridad como una de las mayores construcciones de la modernidad y metáforas de progreso, inmersa en una narrativa de salvación, de promesa de liberación que oculta, su forma de

³⁷ FOUCAULT, M, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, 1966; *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, 1969; *L'ordre du discours*, Gallimard, 1971 y, muy especialmente, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Gallimard, 1975;

³⁸ VIÑAO, A., 101

³⁹ PINAU, P., "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo", en PINAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, 2001, pp. 27-52

instrumento disciplinario de sometimiento, en palabras de Raimundo Cuesta⁴⁰ que reproduce y legitima las estructuras clasistas y formas de poder dominante"⁴¹.

Esta corriente, de gran influencia en la literatura académica anglosajona⁴², ha tenido, curiosamente, poco eco en la historiografía francesa y una amplísima repercusión, en cambio, en el ámbito hispanohablante⁴³. En el caso de España, una buena parte de los grupos de innovación didáctica de orientación marxista ha reorientado su mirada hacia los análisis sociocríticos generando una amplísima producción gestada desde el debate y el intercambio que proporciona la red FedIcaria⁴⁴.

⁴⁰ CUESTA, R., "La escuela y el huracán del progreso: ¿por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?", *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4 (2006), pp.53-94.

⁴¹ VIÑAO, A, *Idem*, 103.

⁴² POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (Eds.) *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, New York, Teachers College Press, 1998; POPKEWITZ, T. *Cosmopolitanism and the age of school reform, Science, education and making society by making the child*, New York, Routledge, 2008; BALL, S. J. (2013) *Foucault, Power and Education*. New York, Routledge, 2013.

⁴³ Es de destacar la obra de los argentinos DUSSEL, I y CARUSO, M., *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

⁴⁴ FedIcaria es una red de grupos de profesores de universidad, de enseñanzas medias y de enseñanza relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las ciencias sociales a trabajos de historia social de la escuela y el curriculum, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura.

La red FedIcaria mantiene una actualizada página web: <http://www.fedicaria.org/> y un anuario, órgano de expresión de la plataforma, la revista *ConCiencia Social*, que se puede consultar online. Respecto a la producción bibliográfica, se puede consultar online. Me limitaré, aquí, a citar algunas obras recientes representativas de aquellos autores que han resultado de gran influencia en mi investigación, como son Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Javier Merchán CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro; CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro. CUESTA R., MAINER, J. y MATEOS, J. (2008). "La genealogía: historia del presente y didáctica crítica". en J. Mainer (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-82.

MAINER, J. y MATEOS, J. (2007). "Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-214. MAINER, J. (2008), "La construcción social de la conducta. Consideraciones sobre el caso

Para mi investigación ha sido de gran importancia el desarrollo por parte de algunos miembros de la red FedIcaria, R. Cuesta, J. Mateos y J. Mainier, de una herramienta interpretativa a la hora de abordar la periodización de la historia escolar o de la educación el concepto "modo de educación"⁴⁵. R. Cuesta, al analizar históricamente la sociogénesis de la historia como disciplina llega la conclusión de que los usos de la educación histórica han variado muy lentamente desde Herodoto hasta llegar a las aulas del sistema educativo liberal decimonónico donde se fue consolidando como disciplina, en el contexto de la educación formal, hasta llegar a componer una tradición sociocultural sólidamente arraigada que denomina "código disciplinar"⁴⁶. Según Cuesta⁴⁷,

"(...) el código disciplinar de la historia es, por tanto, una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de

español desde la perspectiva de los modos de educación"; en *Con-ciencia social*, nº 12, pp., 21-31. MAINIER, J. (Coord.). (2008), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. MAINIER, J. (2009), *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid, CSIC y MERCHÁN, F. J. (2002): "Profesores y alumnos en la clase de Historia". Cuadernos de Pedagogía, nº 309, pp. 90-94.

MERCHÁN, J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro, Barcelona.

⁴⁵ CUESTA, R., MAINIER, J. y MATEOS, J. "Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva genealógica", en *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Autoedición por Proyecto Nebraska y CEINCE en www.lulu.com, Salamanca, 2009, pp. 19-81.

⁴⁶ CUESTA, R. (1997a), *El Código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, abril, 1991. CUESTA, R. (1997b), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor, Barcelona. CUESTA, R. (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid.

⁴⁷ CUESTA, R. 1998,. 8-9

su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos”.

En suma, el código disciplinar comprende

“lo que se dice acerca del valor educativo de la historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar”⁴⁸.

Se trata, en síntesis, de un análisis de la disciplina que tiene en cuenta la continuidad y la rutina, el cambio gradual, alejándose de esta manera de la historiografía tradicional ofrece una visión histórica- política del sistema educativo, analizando su devenir desde el filtro analítico de las reformas educativas y los cambios políticos, dando una sensación de discontinuidad, suponiendo que el adjetivo que caracteriza a cada periodo político también define a la escuela⁴⁹ (escuela colonial, escuela republicana). Esta construcción exigía un modo de periodización distinto para la historia de la educación o de la escolaridad en las sociedades capitalistas, y es en este contexto en el que surge el concepto modo de educación: tradicional-elitista y tecnocrático de masas.

El modo de educación tradicional- elitista se identifica, según R. Cuesta, con las sociedades capitalismo tradicional (modo de producción industrial -nacional). Algunas de sus características, entre otras, son la reproducción social simple y la socialización ideológica patente; la escolarización fuertemente restringida (por género y clase social) y dual: una enseñanza secundaria de corte elitista y una enseñanza primaria rudimentaria; el empleo de pedagogías disciplinarias y memorísticas, por un lado, y la no institucionalización de la pedagogía como disciplina, por otro. Por lo que respecta al modo de educación tecnocrático de masas, surge de las cenizas de la guerra mundial para formar parte indiscutible de discurso sobre el estado del bienestar, se asocia, en consecuencia, al capitalismo transnacional. La reproducción social es compleja, basada en la promesa de felicidad y proyección social, como también lo es el sistema socio escolar basado en una sicologización del aprendizaje con la consiguiente división

⁴⁸ CUESTA, R., Idem, 9

⁴⁹ VIÑAO, A, Idem, 110.

pedagógica del sistema por edades en etapas y ciclos infranqueables hasta alcanzar la edad psicológicamente adecuada y pasar el examen tecnocrático correspondiente. A pesar de ello la función de control social prima sobre la socialización ideológica, razón por la cual, la escolarización es masiva, sin distinción de género y clase, con una edad de inicio escolar temprana (desde el nacimiento) y de finalización cada vez más avanzada: 13, 16, 18, *a lo largo de la vida*. En consecuencia, los cuerpos docentes también son masificados (y feminizados). Por lo que respecta a las disciplinas, surgen campos disciplinares nuevos a la vez que se consolidan gran parte de los heredados de la vieja tradición escolar, si bien el hecho más destacado es el desarrollo y consolidación de la pedagogía y la didáctica como disciplinas universitarias, así como la imposición del discurso de la eficacia y del tecnicismo.

Se trata de una tipologización o clasificación de los modos de enseñanza que produce una foto fija, idealizada, de la que son conscientes los autores, en tanto que explican que se trata de un lento camino no lineal y, desde luego no teleológico, de un modo educativo a otro, plagado de transiciones más o menos lentas dependiendo del contexto. Se podría argumentar que sí hay un planteamiento teleológico e idealizado en el concepto "modo de educación", pero las tipologías y clasificaciones están plagadas de excepciones. En este sentido, la propuesta de esta investigación es considerar que la evolución de la institución escolar en Marruecos mantiene una tipología, un modo de ser próximo al que R. Cuesta define como "tradicional –elitista" a pesar de insertarse, cada vez más, en una retórica discursiva gestada en el contexto de entornos políticos y académicos muy diferentes, encuadrados, podríamos decir, en la postmodernidad del modo de educación tecnocrático de masas. Las razones son múltiples, siendo la más destacada una generalización incompleta de la escolarización, limitada a la enseñanza primaria así como una segmentación importante entre enseñanza primaria y secundaria (elitista) que se corresponde, además, con pedagogías muy diversas entre niveles. A esto hay que añadir casi total ausencia de referencias a la psicología educativa en los discursos pedagógicos, la escasa presencia de la pedagogía y la didáctica de las diversas disciplinas en la enseñanza superior así como su limitada influencia en la elaboración de programas y manuales escolares, conclusiones que son producto del estudio diacrónico de los diversos programas y materiales escolares en el campo disciplinar de las ciencias sociales, con especial atención a las dos últimas décadas.

4. Una vieja- nueva periodización de la historia escolar: la reforma

A pesar de lo expuesto anteriormente, A. Viñao⁵⁰ considera que aún estamos lejos de poder realizar una periodización que no tenga en cuenta los cambios político-legislativos y que sólo se base en los procesos, las características y la dinámica propia de dichos sistemas debido al déficit de estudios que permitan, precisamente, analizar dichos procesos. Es más, añade que

“quizás haya, en principio, que indicar periodizaciones diferentes según el tema o la cuestión analizada. Y, desde luego, contrastar esas periodizaciones con los cambios políticos y legislativos: ver cómo se juegan, se entremezclan y combinan dichos cambios tanto con las persistencias y continuidades como con los procesos de acomodación, adaptación e hibridación que la realidad ofrece al historiador. Unos procesos en los que desempeñan un relevante papel los intermediarios o mediadores culturales – sobre todo inspectores, directores, maestros y profesores que reflexionan y transmiten sus ideas y prácticas o que elaboran programas, libros de texto y materiales didácticos.”⁵¹

Y es precisamente por la propia configuración de la enseñanza pública en Marruecos, que le hace dependiente en exceso de las decisiones políticas, decisiones, por otra parte, capaces de cambiar, por completo, la composición de todo un sistema educativo como son la modificación de la lengua vehicular en la enseñanza, la que sugiere la reforma como indicador periódico. La reforma, además, es un hilo conductor fundamental en los discursos políticos sobre la escuela en Marruecos, razón de más, para mantener la reforma como eje vertebrador cronológico de este trabajo. No me referiré, empero, a todas las reformas educativas sino a aquellas modificaciones sustanciales en los contenidos y estructura del sistema que han supuesto un cambio notorio en la enseñanza de las ciencias sociales.

⁵⁰ VIÑAO, A., Idem, 111.

⁵¹ VIÑAO, 112.

Esta investigación se divide formalmente en cuatro capítulos. Los tres primeros son una aproximación a la historia de la enseñanza denominada “de tipo europeo” en Marruecos, su origen en el protectorado, su institucionalización y justificación discursiva política e ideológica a partir del estudio de fuentes tales como leyes, discursos, e informes nacionales e internacionales, así como algunos aspectos relativos a la historia de escolaridad en Marruecos como su carácter elitista y no inclusivo. El cuarto capítulo pretende aproximarse a esas mismas cuestiones analizadas ya en el ámbito concreto de las disciplinas, concretamente las materias historia – educación a la ciudadanía, siempre desde una perspectiva histórica.

El capítulo primero, "El protectorado francés: génesis del sistema educativo marroquí en un modelo de enseñanza elitista y antirrepublicano", describe el modelo asociacionista de educación de élites en base a la idea, justificada desde la antropología y la psicología, de lo que significaba en su momento “ser marroquí” y que inspiró una buena parte de las políticas que se llevaron a término una de las del protectorado y cómo las políticas educativas coloniales se fueron conformando y evolucionaron como respuesta y en consonancia a la reacción del colonizado ante las mismas, a la vez que influían decididamente en las diferentes estrategias tanto de conformismo y colaboración como de resistencia de los colonizados, origen de un largo debate político-social, que nos lleva hasta el momento presente, entre miembros del movimiento nacional que poseen distintas concepciones de lo que debería ser la estructuración de los modos educativos de un país.

En el capítulo segundo, "¿Generalización, unificación, marroquinización, arabización?. El discurso de la reforma en la configuración del sistema de educación nacional marroquí tras la independencia", se analiza la construcción discursiva respecto a la educación, en la que se imbrican elementos característicos del contexto socio-político internacional con otros vinculados a la cultura política nacional, generando así una tradición narrativa alrededor de la idea de "progresiva institucionalización" o "proceso de institucionalización" del sistema educativo a modo de una lenta, pero progresiva, evolución hacia la completa institucionalización de un sistema de educación público moderno y, en paralelo, hacia su democratización en torno a cuatro ejes principales de reforma: su generalización, su unificación, la marroquinización y la

arabización de la enseñanza, intentando poner de relieve las contradicciones entre el ámbito discursivo y las políticas en materia de educación finalmente implementadas. La “arabización” es el eje discursivo decisivo en torno al cual se estructura este capítulo, puesto que se trata de un aspecto ideológico fundamental en torno al cual gira el debate educativo hasta la reforma del año 2002 producto de la *Charte Nationale d'Education et Formation* (1999), momento a partir del cual el debate lingüístico tomará otros derroteros tales como la inclusión del tamazight (estandarización de la lengua beréber), y del dariya (lengua árabe marroquí) como lenguas vehiculares de enseñanza.

El capítulo tercero, "Globalización y educación en Marruecos: nuevo rey, nuevos actores, nuevos discursos", aborda cómo la reforma educativa elaborada tras la creación de la *Commission Spéciale Education-Formation (COSEF)* significa la participación de nuevos actores en la vida política cuya principal consecuencia es también la aparición de nuevos temas en el discurso político respecto a la educación, los cuales, se imbricarán en la narrativa legitimadora del poder de la monarquía en detrimento del discurso tradicional istiqlalí de corte panarabista y salafí, generando nuevas formas narrativas que van a caracterizar los primeros años de reinado de Mohammed VI. Estas nuevas narrativas, por otra parte, se insertan plenamente en todos los paradigmas discursivos de la ayuda al desarrollo característicos de los organismos internacionales y agencias de financiación. Mi propósito en este capítulo es, también, ofrecer una breve descripción de la estructura del sistema educativo en Marruecos tras la reforma impulsada con la *Charte Nationale d'Education et Formation*, con el objetivo principal de clarificar algunas cuestiones que, respecto al currículum, son analizadas en el capítulo cuarto.

El capítulo cuarto, "¿Súbditos, miembros de la umma o ciudadanos?. Algunos aspectos sobre la historia y la educación cívica como disciplinas escolares en Marruecos", aborda el origen y configuración de ambas materias como disciplinas escolares en Francia, en el seno de la Tercera República; momento del despliegue histórico y geográfico del capitalismo y sus medios de organización política, económica y cultural, entre los que destaca el hecho colonial. El objetivo de ambas materias será la socialización de “un modo de ser nacional” que, en el caso de la historia, se transformará en una narrativa de tipo teleológico característica no sólo de la historia escolar en Marruecos sino de la de todos aquellos lugares donde la “huella francesa” ha

dejado su impronta en los modos de ser y de hacer políticos y culturales. El objetivo de este capítulo es, en consecuencia, por un lado, poner de relieve las continuidades narrativas e ideológicas de ambas disciplinas desde su origen, así como examinar el surgimiento de una narrativa postcolonial “larga duración”, sedimentada ya en la historia escolar marroquí. Por otro, analizar históricamente la evolución de algunas temáticas de fuerte contenido ideológico como son las identidades étnica y religiosa a partir de un análisis comparado de manuales escolares de los años noventa y de los años 2003-2005.

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación aborda el periodo 1912-2007, con especial atención a las dos últimas reformas implementadas en Marruecos, la de 1985 y la derivada de la implementación de la *Charte Nationale d'Education et Formation* (1999).

CAPÍTULO PRIMERO

El protectorado francés: génesis del sistema educativo marroquí en un modelo de enseñanza elitista y antirrepublicano.

En *The Moroccan Soul*⁵², el investigador norteamericano Spencer D. Segalla describe cómo se fueron desarrollando ciertas concepciones en el contexto colonial marroquí respecto a lo que significaba la “marroquinidad”, dando paso a una identidad natural, clara y estática del “ser marroquí”, de “l’âme marocaine (the Moroccan soul)”, para analizar después el efecto de tal construcción colonial en las políticas educativas implementadas en Marruecos hasta su independencia. Segalla, considera en su análisis a la escuela colonial francesa como un lugar de interacción y negociación entre las autoridades coloniales y la élite “nativa” de tal manera que, en gran medida, las políticas educativas coloniales se fueron conformando y evolucionaron como respuesta y en consonancia a la reacción del colonizado ante éstas, a la vez que influían decididamente en las diferentes estrategias tanto de conformismo y colaboración como de resistencia de los colonizados.

Quizá la aproximación de este autor otorgue una importancia demasiado definitoria al entramado etnicista que justifica la acción colonial francesa, llegando a caer, en algunos casos en esencialismos tan culturalistas como las estrategias políticas que critica, algo que, por otra parte, tiene mucho que ver con el marco teórico desde el que realiza su investigación. Este libro se enmarca plenamente en la corriente de

⁵² SEGALLA, Spencer. D. , *The Moroccan Soul. French Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance, 1912 -1956*, Nebraska University Press, 2009

estudios postcoloniales, cuya principal aportación, desde mi punto de vista, es la voluntad de comprensión de la relación entre la "identidad" o "cultura" del colonizador y la del colonizado, de manera que el colonizador no moldea la del colonizado sino que ambas se construyen por medio de relaciones complejas y multidimensionales a pesar de la relación de poder asimétrica. En este sentido, considero que la obra de Segalla es una excelente aproximación a la política colonial francesa en el Norte de África , y ofrece elementos explicatorios de los que he dado en llamar la contradicción discursiva y errática que se observa en la implementación de políticas públicas en materia de educación en el Marruecos independiente, alguna de las cuales se extienden hasta nuestros días.

La enseñanza de tipo europeo se fue introduciendo lentamente en Marruecos a mediados del siglo XIX con la fundación por parte del sultán Moulay Abderrahmane (1822 – 1859) de dos escuelas de ingenieros, una en Fez y otra en Tánger, en las que se impartían Ciencias Militares, Matemáticas e idiomas. Siguiendo el ejemplo otomano, los sultanes Sidi Mohammed (1859 –1873) y Moulay Hassan enviaron estudiantes a Egipto, Inglaterra, Francia, España e Italia con el objetivo de formar élites en la ingeniería, ciencias y leyes de las potencias europeas, si bien, al contrario de lo ocurrido en Estambul, estos hombres formados en Europa tuvieron muy poca influencia en la política del sultanato, dominada por la élite de formación tradicional.

Al mismo tiempo la *Alliance israélite universelle* (AIU) inauguraba en 1862 la primera escuela totalmente gestionada por europeos en Tetuán. Organización fundada en París en 1860, la AIU perseguía como objetivo la emancipación de las poblaciones judías de Europa del Este y el Norte de África proporcionando a sus élites una formación moderna a la francesa.

Por otra parte padre franciscanos españoles y grupos protestantes procedentes de Estados Unidos y el Reino Unido establecieron escuelas-misiones educativas para la población nativa, al mismo tiempo que la misión católica francesa abría establecimientos educativos destinados a alumnos europeos, principalmente de origen francés. El estado francés, por su parte, se interesó por la cuestión educativa en Marruecos mucho antes del establecimiento del protectorado: en 1894 la *Alliance française*, fundada en 1883 por Paul Cambon y Pierre Foncin, con una fuerte

vinculación a la administración colonial argelina⁵³, inauguraba su oferta educativa con un establecimiento en la ciudad de Tánger, a la vez que se abrían las primeras escuelas para los vástagos del cuerpo diplomático y de las familias con estatuto de “protegidos” (protégé) en suelo marroquí, si bien, como he avanzado en la introducción a esta investigación no me referiré en este capítulo a las estructuras educativas desarrolladas en la zona de influencia española o en la ciudad internacional de Tánger, cuestiones que ha investigado en profundidad Irene González en los trabajos ya citados en la introducción, me limitaré a describir brevemente la política educativa del Protectorado francés. Esto es así porque tras la independencia de Marruecos, la implementación de un sistema educativo nacional se hará, principalmente, en base al modelo francés tanto desde una perspectiva estructural, de forma y recursos (dividido en tres niveles, centralizado en el ministerio con un importante papel de la inspección y profesorado de origen o formación francesa), como temática y disciplinar.

Esta expansión de la educación europea en el Marruecos previo al protectorado francés y español se desarrolla en paralelo al creciente incremento de la influencia política y económica en el país por parte de las potencias europeas y al debilitamiento del poder del sultanato o *majcén*. En 1856 se firmaba un acuerdo de libre comercio con Gran Bretaña que traería como consecuencia una grave crisis económica entre la clase artesana urbana debido a la afluencia de productos manufacturados europeos. En dicho tratado, el sultanato se comprometía, además a no implementar una política fiscal gravosa, especialmente en el ámbito comercial. Esto,, añadido al pago de las reparaciones de guerra tras la derrota frente a España en Tetuán agravó el déficit del Estado hasta hacerlo entrar en bancarrota. La estrategia que hizo de Egipto una colonia, fue también aplicada punto por punto en Marruecos: para saldar la deuda del estado, los recursos monetarios quedaron en manos europeas (impuestos, aduanas), a la vez que se incrementaba el déficit al solicitar continuos préstamos que tenían como objetivo

⁵³ “*Dans notre colonies et dans nos pays de protectorat, faire connaître et aimer notre langue et nos écrivains, rendre plus faciles et plus fréquentes les relations sociales et les rapports commerciaux avec les indigènes, prolonger la race françaises au delà des mers*” *Le congrès de l'Alliance Française à l'exposition coloniale Internationale de Paris*, Boulevard Raspail, Paris, 1932, p. 77. En GONZALEZ, Irene, *La Conferencia de Algeciras, motor de la política educativa en Marruecos*, en ANTONIO PINTOR, Pilar y O'NEILL PECIONO, Rosabel (dir.), *La Conferencia Internacional de Algeciras de 1906. Cien años después*, Cadiz, Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, (2008) p. 477-490.

modernizar un ejército que se consideraba debilitado y arcaico para poder así hacer frente a la potencias europeas con las que, precisamente, se contraía la deuda crediticia.

La rivalidad económica y diplomática de las potencias europeas por incrementar su influencia en el sultanato marroquí se saldó a favor de Francia tras la el pacto anglo-francés *Entente Cordiale* (1904) que supuso su intervención directa en las finanzas del *majcén* o la compra de tierras e instalación de diversas empresas y grupos con intereses en el país,⁵⁴ lo cual provocó la hostilidad de la población nativa y el regocijo de los enemigos del sultán Moulay Abdelaziz (1894 – 1908) quien fue acusado de traidor y agente de los infieles. En 1907 se sucedieron una serie de levantamientos y ataques contra intereses franceses que tuvieron como respuesta la toma de la ciudad de Oujda por parte del ejército francés, en el Noroeste del país y el bombardeo y posterior ocupación de Casablanca. Como consecuencia de todo ello, Moulay Abdelaziz fue depuesto tras una rebelión de los caids y los ulemas de la universidad Qarawiyyin de Fez, proclamando estos últimos sultán a su hermano Moulay Abdelhafid bajo el juramento de eliminar la injerencia extranjera de los asuntos del sultanato⁵⁵.

El nuevo sultán se vio incapaz de cumplir su promesa y, ante la continua intervención extranjera en los asuntos del *majcén*⁵⁶, en 1911 estalla una nueva rebelión de las tribus en torno a Fez y Meknes. La mencionada rebelión fue sofocada, consiguiendo Moulay Abdelhafid salvar el trono, gracias a la ocupación militar por parte de Francia de ambas ciudades. La subsiguiente dependencia política y ocupación militar de Marruecos por parte de Francia tensó el hilo de las difíciles relaciones de equilibrio entre las potencias europeas, causando especial alarma en España y Alemania. Como contrapartida, Francia cedería a Alemania sus intereses el territorio entorno al río Congo⁵⁷ y el Tratado de Fez firmado en marzo de 1912 por el sultán

⁵⁴ PENNELL, Richard C., *Morocco since 1830: A History*, Hurst, Londres, 2000 pp 84 - 134

⁵⁵ SEGALLA, 5-6

⁵⁶ "Il s'agit littéralement du «magasin où l'on garde l'impôt en nature, et par extension, le trésor». LAROUÏ, Abdallah,, *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme maghrébin*, Centre culturel arabe, Casablanca, 1993 [1977], 67.

⁵⁷ PENNELL, 134 - 157

convertiría a Marruecos en un Protectorado. Por lo que respecta a los intereses españoles en el Norte de Marruecos, los acuerdos franco-españoles firmados el 27 de noviembre de 1912 establecerían un doble protectorado: español al Norte y francés en el territorio central marroquí, quedando la estructura política del sultanato, con el sultán y gran visir a la cabeza, bajo la supervisión de una administración paralela francesa encabezada por un “residente general” en Rabat⁵⁸. En el Protectorado español, la autoridad del sultán era representada por un delegado (jalifa) ante la administración dirigida por un Alto Comisariado. A esto hay que añadir que la ciudad de Tánger mantuvo un estatuto de ciudad internacional hasta la independencia de Marruecos en el año 1956.

1. Educación, asimilación, asociación

La reproducción social, categorización de los individuos y la transmisión de ideología son, entre otras⁵⁹, las funciones principales de los sistemas educativos modernos. Ahora bien, en el contexto colonial, la enseñanza adquiere toda una nueva serie de matices debido a la interacción entre colonizador y colonizado. Para la construcción de un imperio colonial, expone Frederick Cooper “*los gobernantes coloniales necesitaban cooptar a las viejas élites y generar nuevos colaboradores, lazos que suavizaban la distinción entre colonizador y colonizado*”⁶⁰, y esto es precisamente lo que sucede en el ámbito educativo: la escuela colonial tenía como objetivo forjar colaboradores entre las élites nativas sin necesidad de recurrir a la acción coercitiva, evitando de esta manera el conflicto y haciendo de los educadores, en palabras de S. D. Segalla “*los vendedores del imperio*”⁶¹. Conscientes de este hecho, las administraciones

⁵⁸ SEGALLA, 6

⁵⁹ Tales como el control social, represión, etc., cuestión analizada por MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier, *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Octaedro, Barcelona, 2005

⁶⁰ “*Colonial rulers needed to co-opt old elites and generate new collaborators, but such ties might soften the colonizer-colonized distinction*” COOPER, Frederick, *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*, Berkeley, University of California Press, 2005 P. 28 citado por SEGALLA, 7

⁶¹ “*The salesmen of empire*”. SEGALLA, 8

coloniales se esforzaron en definir y planificar cuidadosamente sus políticas educativas, sin conseguir con ello evitar que las instituciones educativas se convirtiesen en un lugar a la vez de colaboración y de fricción y enfrentamiento, debido tanto al conflicto de intereses, entre colonizador y colonizado, ante la inequidad del propio sistema educativo colonial como a las contradicciones inherentes al mismo.

El protectorado marroquí es un ejemplo de cómo, con el cambio de siglo se va imponiendo entre la administración colonial francés se va imponiendo el “nuevo” discurso colonial basado en el concepto de “asociación”, a con el cambio de siglo, desplazando la “vieja” retórica jacobina asimilacionista de la Tercera República⁶². El idealismo asimilacionista republicano prescribía un único modo de civilización universal basado en la razón y la igualdad, aspiración discursiva nunca del todo implementado ni en las colonias ni en la metrópoli; en palabras de Marie-Paule Ha “*la creencia en que la política colonial francesa aspiraba a transformar a los nativos en ciudadanos franceses a través de la aculturación pedagógica es un persistente mito*”⁶³. Un mito, sí, pero central en la cultura escolar forjada en las leyes Ferry de 1880 que pretendían convertir “a los campesinos en ciudadanos franceses”⁶⁴, es decir, socializar la nación concebida como secular, universal y monolingüe por medio de la extensión de la escolarización en una Francia católica y políglota. Cultura escolar que difícilmente podía dejar de lado buena parte del profesorado francés que continuaba reproduciendo el discurso republicano entorno a la idea de ciudadanía universal aun en un contexto colonial segregacionista como era el caso del protectorado marroquí ideado por Lyautey.

⁶²SEGALLA, 9

⁶³ “*The belief that French colonial policy sought to transform “natives” into “Frenchmen” through pedagogic acculturation is an enduring myth*”. HA, Marie- Paule, “From ‘Nos Ancêtres, les Gaulois’ to ‘Leur Culture Ancestrale’”. *Symbolic Violence and the Politics of Colonial Schooling in Indochina* ". *French Colonial History* n° 3. 101-17 P 102, citado por SEGALLA, 9

⁶⁴ WEBER, Eugen, *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, Stanford, California, 1976

El rechazo del ideal colonial republicano refleja, entre otros factores, el importante peso que adquirirían los sectores más conservadores en el imperialismo francés del primer tercio del siglo XX. Como argumenta Segalla:

“(…) para los tradicionalistas y católicos alienados por la ascendencia de los republicanos y dreyfusianos en Francia, las colonias ofrecían una oportunidad para la redención y resurgencia. En particular, Marruecos se convirtió en el modelo para una sociedad moderna arraigada en el respecto conservador por las jerarquías autoritarias e instituciones tradicionales, una antídoto contra lo que los conservadores percibían como el desarraigo de la Tercera República.”⁶⁵

Para Lyautey, el protectorado marroquí era algo más que la puesta en práctica una política colonial diferente basada en la *politique des races*, de su preceptor Joseph Gallieni; era el embrión de una nueva Francia. El mariscal aborrecía la política colonial metropolitana que tachaba de burocrática, decadente, enferma, carente de virilidad, en contraste con lo que consideraba el “vigor” y la “fuerza” del imperio británico. Tenía una visión a la vez aristocrática y romántica de su proyecto político; consideraba que la regeneración de Francia sólo podía venir de la periferia, lejos de las regulaciones parisinas, gracias a los hombres de acción de las colonias.

El proyecto colonial del Residente – General Lyautey podría resumirse en dos axiomas, ambos reflejo de su conservadurismo: de un lado, la colaboración con las élites tradicionales minimizando el empleo de la fuerza y, de otro, el desarrollo de una administración colonial sencilla basada en situar “*the right man in the right place*”⁶⁶. Por lo que respecta a la primera cuestión, la “asociación” con la élite local significaba para Lyautey algo más que un mero gobierno indirecto, se trataba de un complejo proyecto político basado en toda una teoría social que pretendía, de un lado, salvaguardar *l’âme marocaine*⁶⁷ - es decir el alma y la cultura de los marroquíes-

⁶⁵“(…) for traditionalists and Catholics alienated by the ascendancy of republicans and Dreyfusards in France, the colonies offered an opportunity for redemption and resurgence. Morocco, in particular, was to become the model for a modern society rooted in a conservative respect for authoritarian hierarchies and traditional institutions, an antidote to what French conservatives saw as the rootlessness of the Third Republic, en SEGALLA, 11

⁶⁶ Expresado en inglés por Lyautey, en SEGALLA 13

⁶⁷ Ibidem, 14

preservando sus “tradiciones”⁶⁸, y de otro, controlar a la población promoviendo la segregación tanto de clases como de culturas⁶⁹. Según Segalla, esta segregación era especialmente evidente en el ámbito educativo ya que

“en el Marruecos de Lyautey, la aspiración a la pureza se expresaba principalmente en términos de cultura y psicología. Esto hacía la escolarización algo tan importante como la crianza: las escuelas para los marroquíes musulmanes tenían como objetivo prevenir el mestizaje cultural, social y psicológico”⁷⁰.

Es decir, Lyautey, actuaba en gran medida siguiendo las teorías biológicas en boga respecto a la raza al desarrollar un sistema educativo segregado, evitando así la tan temida hibridación racial o cultural que supuestamente podría implicar una política educativa asimilacionista.

Los hombres adecuados para implementar la política educativa en base a las directrices definidas por Lyautey fueron los directores de Instrucción Pública Gastón Loth (1912–19), Georges Hardy (1919–26) y el director de Educación Musulmana Louis Brunot (1920–39). Dicho proyecto educativo debía desarrollarse en base a la idea de “diferencia étnica”, concepto clave, según Hardy y Brunot, para preservar la estabilidad social. Se pretendía así mitigar los peligros inherentes a la “modernización” económica del Marruecos colonial. El propio Lyautey veía en la aculturación el principal germen de una élite nacionalista afrancesada, y lo que consideraba aún más grave, la génesis de un movimiento obrero organizado entre una población cada vez más

⁶⁸ “La invención de la tradición”, una vez más, en este caso aplicado al Magreb. según Abdallah Laroui, o las tradiciones vistas a través de los ojos de etnólogos, geógrafos, militares e historiadores coloniales; posteriormente, también preservadas por la propia élite nacionalista. Véase LAROUÏ, Abdallah, *L’histoire du Maghreb: Un essai de synthèse*, Casablanca, Centre Culturel Arabe, 1995

⁶⁹ RABINOW Paul, (1989) *French Modern: Norms and Forms of the Social Environment*, Cambridge, MIT Press, 1989 P 239, en SEGALLA, 14

⁷⁰ “In Lyauteys’s Morocco, the pursuit of purity would be expressed primarily in terms of culture and psychology. This made schooling as important as breeding: schools for Moroccan Muslims were intended to prevent cultural, social, and psychological miscegenation”. SEGALLA, 14

proletarizada. El colchón de la tradición religiosa situaría a cada cual en su lugar en la estructura social, amortiguando la reivindicación.

Al definir “la diferencia”, el proyecto político se confunde con un proceso de construcción identitaria tanto del colonizador como del colonizado, en el que la identidad del uno se va modelando en constante referencia a aquello que se va identificando como “otro”. Como argumenta Carlos Cañete Jiménez⁷¹ en este proceso de continua evolución identitaria intervienen las formas de elaboración discursiva relacionadas con la necesidad de ordenación e imposición de un sistema de poder colonial, en el cual la identidad se va construyendo en una referencia constante a los territorios y culturas integradas por la acción colonial. Este fenómeno no parece un hecho exclusivo de la modernidad y puede plantearse como un resultado frecuente en los procesos de interacción cultural⁷². Sin embargo, estos desarrollos son el resultado a su vez de fenómenos sociales e intelectuales complejos, no siempre directamente conscientes⁷³ y en los que se suele confundir el resultado ambivalente emergido, con un proyecto político. Si Hardy y Brunot se basaron para definir sus políticas educativas, - difundidas por medio del *Bulletin d'Enseignement Public du Maroc*- en teorías emanadas desde la psicología y la etnología en torno al alma⁷⁴, a la esencia marroquí

⁷¹ CAÑETE JIMÉNEZ, C. (2006): “La antigüedad en la comisión de exploración científica de Argelia (s.XIX): variabilidad para un fin común”. *al-Andalus-Magreb*. Nº 13. 42-68.

⁷² CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, y RODRIGUEZ DEL POZO, Laura “El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y los libros de texto” en *Historia y Memoria de las Relaciones Hispano-Marroquíes*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid (2009)

⁷³ Según Foucault: “...las reglas de formación tienen su lugar no en la “mentalidad” o la conciencia de los individuos, sino en el discurso mismo; se imponen, por consiguiente, según una especie de anonimato uniforme, a todos los individuos que se disponen a hablar en ese campo discursivo”. FOUCAULT, Michel *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 1970 [1969], 102.

⁷⁴ La esencia emanada del *Bulletin d'Enseignement Public du Maroc*, según resume Spencer D. Segalla, define al marroquí como demasiado individualista (egoísta) a la vez que conformista, gregario y conservador, sujeto a pasiones intempestivas y sensuales (anárquicas); intelectualmente, es poseedor de una gran memoria pero desprovisto de creatividad, con graves carencias para el pensamiento abstracto, SEGALLA, 130-131

(*âme*)⁷⁵, el resultado final de su proyecto educativo tiene mucho que ver con soluciones pragmáticas sobre el terreno.

Argumenta Spencer D. Segalla⁷⁶ que debido a que la administración colonial no pudo o no quiso ejercer su control en el plano curricular y pedagógico (sí lo hizo, si bien sólo de forma limitada, en el administrativo)⁷⁷ sobre la Universidad al-Qarawiyyin de Fez, donde tradicionalmente se formaban las élites, decidieron crear con este mismo objetivo los *collèges musulmans* (Collège Moulay Driss en Fez, Collège Moulay Youssef en Rabat). Los *collèges* musulmanes seguían un currículo que debía ajustarse a lo que se suponía que constituía la tradición "marroquí y musulmana"⁷⁸, es decir proporcionaban una instrucción sobre materias tales como Teología, Gramática o Lógica en árabe clásico, dedicando una hora diaria a lengua y cultura francesa. Finalizada la formación, los estudiantes se aseguraban un puesto en la administración del sultanato, pudiendo también continuar sus estudios en la Universidad al-Qarawiyyin.

Respecto a la enseñanza básica se creó un doble sistema: por un lado, las *écoles des fils de notables*, privadas, destinadas a los hijos de las élites y, por otro, las escuelas públicas dirigidas a los hijos de los obreros y campesinos. En la forma este sistema tradicional elitista, en palabras de Raimundo Cuesta⁷⁹, no difería demasiado del que se

⁷⁵ SEGALLA, 20

⁷⁶ SEGALLA, 37-8

⁷⁷ La administración francesa proporcionó un nuevo aparato burocrático a la Universidad al-Qarawiyyin, similar a la de una facultad francesa, de corte funcionarial, de tal manera que los ulema pasarían a ser profesores pagados por la administración (colonial). Ahora bien, la reforma curricular nunca se llevó a cabo debido a la oposición de todas las élites del sultanato, tanto desde posiciones salafíes como Mohammed al-Hajoui, delegado del sultán para educación y principal instigador de la reforma administrativa o el ministro de justicia Bouchaib Doukkali hasta líderes de tariqas enemigos del movimiento salafí como Abdelhay al-Kittani. "*The French did no insist*", SEGALLA, 38

⁷⁸ SEGALLA, 40

⁷⁹ CUESTA, Raimundo, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Ed. Octaedro, Barcelona 2005, 143-171

había implantado en Francia con la Tercera República que diferenciaba entre *école primaire* y *école primaire supérieure* y donde sólo ésta última asegura el acceso al *lycée* (con pago de tutoría) y, posteriormente, a la universidad o a las *grandes écoles*. En líneas generales, la máxima aspiración de ascenso social que proveía la *école primaire* era la consecución de puesto de maestro de primaria a través del acceso a los estudios en la *école normale*. Ahora bien, si la forma es similar, no así el contenido ni la pedagogía, como se colige de lo expuesto hasta el momento, la diferencia principal con el sistema creado por Jules Ferry es que ni Lyautey ni Georges Hardy pretendían crear una cultura unitaria fiel a los valores de la Tercera República, sino más bien devotos musulmanes fieles al sultán y apegados a su cultura. Ambos sistemas tenían en común proporcionar un contenido eminentemente práctico con el objetivo de formar trabajadores más o menos especializados, reflejo, según expone Sagalla, de la influencia del movimiento *Compagnons de l'université universelle*⁸⁰ en Georges Hardy el cual acusaba de intelectualismo al currículum de la Tercera República.

Las *écoles des fils de notables* proporcionaban, por su parte, una formación de orientación eminentemente práctica (francés comercial, contabilidad) con el objetivo de formar trabajadores cualificados para la administración estatal. La enseñanza de la lengua árabe tenía un lugar importante, pero buscaba alejarse de la enseñanza tradicional simplificando su pedagogía. Las escuelas "públicas" creadas por la administración colonial procuraban, en cambio, una formación básica que incluía nociones de francés, aritmética, agricultura, educación física, sistema métrico, por un lado, y de árabe y enseñanza islámica, por otro. La enseñanza religiosa bien era encomendada a un *faqih*, bien la proporcionaba el *msid* local⁸¹.

⁸⁰ El movimiento surge durante la I Guerra Mundial entre un grupo de educadores- soldados liderado por el general Henri- Philippe Pétain y buscaba una reforma del currículum en torno a tres principios: su simplificación, mayor actividad física y relevancia (utilidad y pragmatismo) para el mundo moderno . En SEGALLA, 98-101

⁸¹ La enseñanza islámica tradicional que caracterizaba el Marruecos precolonial era un sistema de base religiosa formado por un conjunto de instituciones cuyo nivel más elemental correspondía – y aún corresponde- a la escuela coránica (denominada *msid* en el Magreb, *kuttab* en Oriente); instancia educativa cuyo objetivo ha sido iniciar a los niños en los valores del Islam y en el aprendizaje de la lengua árabe clásica (*fusha*) a través de la memorización del texto coránico por medio de la escritura, de la recitación salmodiada del conjunto de la clase y de la restitución al maestro del texto memorizado. Evidentemente las pedagogías empleadas eran el aprendizaje por imitación y la mnemotecnica, a través de un método silábico que parte de

En ningún caso esta estructura educativa desarrollada por la administración colonial era permeable con el sistema francés, puesto que no preparaba a los estudiantes para obtener el *certificat d'études* (que daba acceso al *lycée*), ni para el *baccalaureat* (que abría el camino de la Universidad metropolitana o de las Grandes Écoles), otorgando, en cambio, a los estudiantes un *certificat d'études musulmanes* (primer ciclo) y de un *diplôme d'études musulmanes* (segundo ciclo), tras un itinerario escolar largo y lleno de obstáculos. Prohibía, además, la matriculación de estudiantes musulmanes en el sistema francés destinado a los residentes expatriados (prohibición que no siempre se cumplía)⁸².

El Dahir de 11 de septiembre de 1914⁸³, que tenía por objetivo la adaptación de las costumbres beréberes en la administración de justicia, inauguró toda una serie de disposiciones legales y administrativas que buscaban implementar una estrategia cuyo propósito era evitar la cohesión entre movimientos que pudiesen actuar contra la ocupación colonial y que se basaba en ahondar en la división étnica entre marroquíes arabófonos o urbanos, representantes de *bled al-majzén* (definidos como fieles al estado) y berberófonos, eminentemente rurales o *bled as-siba* (lugar de la disidencia). Dicha estrategia tuvo su punto de inflexión con la promulgación del denominado Dahir

la más pequeña unidad de significado que existente en El Corán (letra, sílaba,), como base para lograr la memorización paulatina de otras unidades cada vez más complejas: frase (*yumlat*), versículo o aleya (*ayat*), azora o capítulo (*surat*), parte (*yuz'*), corpus (*hizb*). El conjunto coránico está compuesto de 60 corpus, de tal manera que cuando el estudiante conseguía memorizarlos, se convertía en un potencial *faqih* e impartir clase. Generalmente los alumnos más avanzados se hacían cargo de los más pequeños, estableciéndose una rígida jerarquía en cuya cumbre se hallaba el maestro y que descendía según grado de conocimiento (discípulos más avezados) y edad. La escuela coránica podía ser privada o comunitaria, consistiendo normalmente en una habitación situada dentro o al lado de la mezquita. Por lo que se refiere al profesor, éste era reclutado por la mezquita, el *sheij* de la zona o la asamblea tribal en el mundo rural, gozando de un poder absoluto en la clase y de un respeto indiscutible en la sociedad. ELAHMADI, Mohsine, "A propósito de la enseñanza en el Islam", en VIDAL, Lourdes, (coord), *Los retos de la educación básica en el Mediterráneo Sur, Documentos de trabajo n° 8* Fundación Carolina CeALCI - IEMed, Barcelona 2006, 83

⁸² VERMEREN, Pierre, *Ecole, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*, Alizés, Rabat, Rabat 2002, 25

⁸³ LA FUENTE, Gilles, *Le Dahir berèbere*, en <http://www.mondeberbere.com/civilisation/histoire/dahir/encyclo.htm>, consultado el 12 de agosto de 2015.

Beréber⁸⁴, el 16 de mayo de 1930, mediante el cual se excluía a las comunidades bereberes de la administración de justicia de los tribunales de Sharía, al servir de catalizador de la oposición nacionalista marroquí.

Ahora bien, al contrario de lo que sucedía en el seno de la administración militar y de *affaires indigènes*, para la administración educativa existía una "única cultura y mentalidad marroquí"⁸⁵, de base beréber y, con la excepción de las élites urbanas, sólo superficialmente arabizada⁸⁶. Hardy veía un mayor riesgo para el proyecto colonial en la influencia del panarabismo y panislamismo que en la posible hermandad entre oponentes del *majcén* y del Medio Atlas. El tiempo daría la razón a Georges Hardy, la postura etnográfica y política de los administradores franceses respecto a la división entre árabes y beréberes no sólo serviría de tema unificador de los distintos representantes del nacionalismo marroquí, sino que además, efectivamente, la mayoría de ellos o bien tenían sus referencias intelectuales en Oriente o incluso habían recibido su formación allí, como es el caso de uno de los más destacados representantes del movimiento anticolonial marroquí: Ahmad Belafrej⁸⁷, quien cursó parte de sus estudios en El Cairo.

A pesar de la oposición de Georges Hardy, la presión del *Service d'Affaires Indigènes*, a través de Maurice Le Glay, hizo que la *Direction d'Instruction Publique* finalmente aceptase la elaboración e implementación de plan de escuelas beréberes que fue encargado a Georges Marty en 1923 (director también del *collège musulman* Muley Iddriss) y puesto bajo la autoridad del *Service d'Affaires Indigènes*. Dicho plan promovía la creación de escuelas franco - beréberes de enseñanza primaria, en las cuales

⁸⁴ *Dahir du 17 hja 1348 (16 mai 1930) réglant le fonctionnement de la justice dans les tribus de coutume berbère non pourvues de mahakmas pour l'application du Chrâa*. LA FUENTE, G. Ibid.

⁸⁵ SEGALLA, 137

⁸⁶ Ver sección enseñanza de la historia, en el capítulo cuarto de esta investigación.

⁸⁷ VERMEREN, Pierre, *L'enseignement français au Maroc*, en <http://www.lyceefr.org/vermeren.htm> consultado el 18 de agosto de 2010; *Ecole, elite et pouvoir...*, 28. Vermeren cuenta otros 10 estudiantes procedentes de Rabat en El Cairo en 1928.

se excluía la enseñanza de la lengua árabe y del islam, a la vez que ordenaba la creación de un *collège* de enseñanza enteramente en francés, conocido como el *collège berèbere* de Azrou, 1927, con el objetivo de formar tanto a maestros como a cuadros de la administración para el Medio Atlas. Las instrucciones impedían, además, que un alumno de origen beréber pudiese estudiar en un *collège musulmán*, y viceversa. Respecto a los contenidos, Marty partía de un enfoque asimilacionista considerando a los beréberes como un pueblo de origen europeo y de tradición latina⁸⁸.

Finalmente, creo importante destacar que el currículo que G. Hardy definió para todas las escuelas rurales no incluía ni la enseñanza de la lengua árabe ni la islámica, buscando, argumenta Segalla⁸⁹, más una división entre las élites urbanas y los habitantes de zonas rurales.

2.La lucha por la generalización de la educación

En contra de lo planeado por Lyautey, el sistema educativo "segregado" plantearía ya desde la creación de los *collèges* el problema de la "desafección a la administración colonial" de los egresados en estas instituciones, en palabras de Pierre Vermeren⁹⁰. Estudiantes, hijos de las élites que se convertían en diplomados pero que no podían acceder a la enseñanza francesa y por ende a una formación moderna que les abriese el paso a las profesiones liberales. Es más, la segregación provocaba, de facto, una sensación de humillación que tenía un doble origen, estructural y curricular⁹¹. Por

⁸⁸ Respecto a la teoría del origen europeo de los pueblos beréberes, ver capítulo 4, y CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, El origen africano de los iberos. Una perspectiva historiográfica, Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga, 2010, y CAÑETE JIMÉNEZ y RODRÍGUEZ DEL POZO, Laura, " El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y de los libros de texto", en LÓPEZ GARCIA, Bernabé y HERNANDO DE LARRAMENDI, Miguel (eds.), *Historia y memoria de las relaciones hispano-marroquíes: un balance en el cincuentenario de la independencia de Marruecos*, Ediciones de Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2007, 240-282.

⁸⁹ SEGALLA, 108

⁹⁰ VERMEREN 2002,25

⁹¹ Ver SEGALLA, 151-213, VERMEREN 2002, 25-80

un lado, la discriminación educativa tenía como consecuencia un sentimiento de injusticia política que les convertía automáticamente en ciudadanos de segunda respecto a los residentes extranjeros. Por otro, el currículo, tanto de los *collèges* como de las *écoles de fils de notables* o *écoles primaires supérieures*, tenía un componente eminentemente práctico (incluyendo en algunos casos temas como agricultura en zonas rurales) que era percibido como no relevante para sus aspiraciones laborales o incluso ofensivo para la mentalidad de la nobleza rural.

En consecuencia, a pesar del esfuerzo económico llevado a cabo por la administración colonial⁹², los resultados de esta política educativa fueron muy limitados, pues se encontró con la oposición de la mayoría de la población marroquí. Las élites, por una parte, optaron bien por tratar de ejercer influencia en las autoridades educativas para conseguir acceder a una plaza en una escuela o liceo francés (a pesar de la prohibición), o bien por enviar directamente a sus hijos a Francia u Oriente Próximo. Mientras la población rural y urbana, por otra parte, desconfiaba de la enseñanza colonial y prefería escolarizar a sus hijos en las *msid* locales. Así, en el curso 1918-1919, Pierre Vermeren⁹³ cuantifica 3.189 alumnos musulmanes sumando todo tipo de escuelas de enseñanza primaria: francesas, específicas para alumnos musulmanes y 24.855 para el curso 1938-1939 la tasa de escolarización total en primaria para este último año sería de alrededor de un 1%. Por lo que respecta a la enseñanza secundaria, se matricularon alumnos en 1928 (de los cuales 18 estaban inscritos en instituciones europeas), 1.345 alumnos en 1938 (366 en instituciones europeas).

Los datos expuestos son aún más llamativos si sumamos, al limitado crecimiento de la escolarización, un rendimiento muy débil en los *collèges* musulmanes caracterizados por una tasa de abandono particularmente alta consecuencia de un sistema largo (12 años) que adolecía, además, de un currículo un tanto impreciso y, definitivamente, no adaptado a las demandas de los estudiantes. Fueron los propios estudiantes de los *collèges*, sus familias, y los antiguos alumnos los que negociaron

⁹² SEGALLA, 152

⁹³ VERMEREN, 25

silenciosa y pacientemente la modificación del currículo para estudiantes musulmanes, demandando la equiparación con el sistema francés, algo que no se consiguió hasta 1930, tras las protestas contra el Dahir beréber. Se desarrolló entonces una sección en los *collèges* que preparaba para el diploma de *baccalauréat* la cual tenía una duración de 6 años, tras los cuales se realizaba un último año en el liceo. Este sistema seguía siendo largo y mucho más complejo que el francés metropolitano, razón por la cual no consiguió frenar la marcha de jóvenes a estudiar al extranjero, objetivo último de esta reforma⁹⁴. A esto hay que añadir que la crisis internacional frenó nuevas iniciativas en política educativa.

A lo largo de los años 30, el nuevo director de *Instruction Publique*, Luis Brunot siguió manteniendo la política segregacionista iniciada por su predecesor Georges Hardy hasta la ascensión del Frente Popular⁹⁵ en Francia en 1936, resultando ésta incompatible con el discurso de universalidad de la educación e igualdad de derechos que se proclamaba desde la metrópoli. En una circular fechada el 15 de mayo de 1937 Jean Zay, ministro de educación del Frente Popular durante el gobierno de Léon Blum, expone el espíritu de sus reformas en materia de enseñanza:

"La República necesita una escuela laica donde alumnos de todas las razas, todas la religiones, todos los orígenes, reciban la misma enseñanza respetuosa hacia su persona, donde se luchará también por el futuro de una nación fraternal, preparada a ocupar su lugar en una Europa solidaria"⁹⁶.

No entraremos aquí en el plano de las contradicciones del Frente popular en materia de política colonial, amargamente criticadas ya desde los movimientos nacionalistas contemporáneos, pero lo que es innegable es que la llegada del Frente popular volvió incuestionable el derecho universal a la educación (al menos en el plano discursivo) para la mayoría de los actores políticos del protectorado, tanto nacionalistas

⁹⁴ Ibid., 79-80

⁹⁵ SEGALLA, 238-9

⁹⁶ "La République, a besoin d'une école laïque, où des élèves de toute race, de toute religion, de toute origine recevront le même enseignement respectueux de leur personne, et où se bâtera, ainsi, l'avenir d'une nation fraternelle, apte à prendre toute sa place dans une Europe solidaire", "Jean Zay ministre de l'Education Nationale", en L'Humanité, 25 de mayo de 1937, <http://www.humanite.fr/jean-zay-ministre-de-leducation-nationale-du-front-populaire-575009>

musulmanes como expatriados franceses, convirtiendo la línea segregacionista de Lyautey-Hardy en una posición próxima al fascismo.

La administración Charles Nogués, nuevo Residente General desde 1936, impulsó una política de expansión cuantitativa de la escolarización en Marruecos. En el periodo 1938-1939 se abrieron 150 nuevas escuelas, escolarizando a más de 5.000 alumnos. La pequeña *section normale* del *collège* de Rabat se transformó en un activo centro de formación pedagógica, con pequeñas células formativas regionales. También se amplió la enseñanza en árabe y se legalizaron las escuelas libres que se pusieron bajo la autoridad directa del sultán. Se dotó al sistema educativo de cierta coherencia estructural, equiparándose el *brevet élémentaire* y el *baccalaureat* con el *certificat* y *diplôme d'études musulmanes*, y se facilitó, además, el acceso a las niñas y jóvenes musulmanas a las escuelas primarias y *collèges*. Este último punto es de gran relevancia pues la estrategia de "adaptación al medio musulmán" de Lyautey-Hardy había preferido no promover la escolarización de las niñas y jóvenes de tal manera que sólo podían formarse en escuelas extranjeras privadas o en escuelas libres nacionalistas musulmanas, que seguían los postulados de Qasim Amin. De este modo, en 1939, 26.000 estudiantes musulmanes estaban escolarizados en las escuelas francesas en Marruecos, siendo 1.400 los jóvenes marroquíes que en 1940 obtenían el título de *baccalaureat* francés, pudiendo, finalmente, acceder a la enseñanza superior en la metrópoli.

La política de expansión del Frente Popular quedó detenida por la II Guerra Mundial, pero continuó a partir del año 1944 bajo la residencia general de Erik Labonne y la dirección *Instruction Publique* de Roger Thabault.

3. La postguerra en el marco discursivo educativo.

La demanda de escolarización aumentaba a una velocidad que a duras penas conseguía satisfacer la administración. Siguiendo la tesis de Lucièn Paye⁹⁷, en el año 1950⁹⁸ había más de 116.000 alumnos escolarizados, sobre una población de aproximadamente⁹⁹ 7.500.000 habitantes musulmanes en la zona del protectorado francés, de los cuales 1.700 atendían la enseñanza secundaria. Según argumenta Segalla para este periodo, si bien la expansión tomó prioridad sobre el control de los contenidos, que en gran medida se adaptaban a los medios y recursos docentes, al menos "*completó la metamorfosis de la pedagogía de restricción y división étnica de Hardy hacia una política de expansión nacional y asimilación de las élites*"¹⁰⁰.

La firma del *Dahir berèber* el 16 de mayo de 1930 desencadenó en las zonas urbanas una reacción de oposición en contra de la separación de (jurídica) de los "hermanos musulmanes" beréberes de los árabes¹⁰¹. La brutal represión posterior sirvió de elemento aglutinador de toda la oposición nacionalista, que comenzaría a organizarse como *Jeunes Marocaines*, publicando *L'action du peuple* a partir de 1933, magazine semanal que serviría de altavoz a sus reivindicaciones, plasmadas finalmente en el *Plan de réformes* de 1934, elaborado ya por el *Comité d'Action Marocaine*, primera plataforma nacionalista marroquí. El *Plan de réformes* exigía la estricta aplicación del tratado del protectorado, la eliminación de la administración colonial directa y la

⁹⁷ Lucien Paye fue profesor del collège de Fes y del de Rabat hasta 1938. Encargado de la *Direction de l'Enseignement musulman primaire, secondaire technique* en Marruecos, publicó en 1954 la obra de referencia para el estudio de la enseñanza durante el protectorado, la cual, afortunadamente fue reeditada en 1992 por Mohammed Bnechekroun. PAYE, Lucien, "Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc. (Des origines jusqu'au 1956)" Edición de BENCHEKROUN, Mohammed, Imprimerie Arrisala, Rabat, 1992

⁹⁸ Ibidem, 495-499

⁹⁹ KROJTI, Karol J., y BEAUJOT, Roderic, "La population marocaine : reconstitution de l'évolution de 1950 à 1971", en *Population*, 30e année, n°2, 1975, 335-367, p. 336
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1975_num_30_2_15790

¹⁰⁰ "This completed the metamorphosis of DIP policy from Hardy's pedagogy of restriction and ethnic separation to a policy of educational expansion and elite assimilation", SEGALLA, 246

¹⁰¹ VERMEREN, Pierre, *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, París, La Découverte, 2002, 11-12

devolución al sultán de la autoridad, eso sí, transformada en una institución moderna cuyo poder emane de la soberanía nacional.

Por lo que respecta a las reivindicaciones sociales, el *Plan de réformes* muestra una orientación de tipo socialista y anticolonial: acusaba a la administración colonial de favorecer a los extranjeros marginando a la población musulmana y de aplicar una política de segregación racial entre marroquíes y europeos. Abogaba por el fin de esta discriminación, exigiendo, además, la mejora de las condiciones sociales de la población marroquí. Denunciaba la política de apoyo a los grandes caids rurales como base de un sistema colonial carente de libertades políticas y públicas y, en consecuencia, exhortaba a la sustitución del gobierno feudal de los caids por consejos locales y a la mejora de la libertad de expresión, movimiento, asociación...¹⁰²

En materia de educación, la posición nacionalista defendía el final de la política de la "mancha de aceite"¹⁰³, de la *Direction d'Instruction Publique*, la cual, argumentaban, buscaba influenciar al conjunto de la sociedad marroquí por medio de la formación de élites. El *Plan de réformes* defendía la educación universal para todos los niños, con especial atención a la formación de la niñas marroquíes (se solicitaba la creación de, al menos, una escuela para niñas musulmanas en cada ciudad) e instaba al desarrollo de centros de formación del profesorado. Abogaba, asimismo, por la unificación de los currícula, con el objetivo de acabar con la distinción entre escuelas rurales, escuelas urbanas y escuelas de élite en la línea del discurso educativo republicano socialista francés. Aspiración lógica esta, por otra parte, de una generación que había sufrido la segregación en materia educativa, tanto en el plano estructural como curricular y que había luchado por el acceso a la enseñanza moderna europea.

Por otra parte, siguiendo lo expuesto en el *Plan de réformes*, el *Comité d'Action Marocaine*, en lo que respecta a cuestiones educativas susceptibles de formar parte del ámbito identitario o cultural, tomaría unas posturas conservadoras y sorprendentemente similares a las de la *Direction d'Instruction Publique* y en aparente contradicción con el discurso anticolonial de origen liberal socialista que, como se ha expuesto más arriba, mostraba respecto a otras cuestiones pensadas como "sociales" no se entiende bien la

¹⁰² Comité d'Action Marocaine, *Plan de Réformes* 23-91 en Sagalla 221-223

¹⁰³ SEGALLA, 221-222

frase. Podemos observar en este punto cómo el discurso educativo del futuro partido del Istiqlal se va a caracterizar, ya desde sus orígenes, por la ausencia de coherencia entre sus postulados sociales en los que se imbrican una retórica anticolonial con un discurso político liberal *à la française*, el cual lógicamente irá evolucionando con el paso del tiempo, y los asuntos atribuibles al plano cultural, tales como la lengua o la religión e incluso el territorio, sobre los que recae el peso de la identidad nacional.

Así pues, si por un lado, desde *L'Action du peuple*¹⁰⁴ se acusaba a la *Direction d'Instruction Publique* de llevar a cabo una política segregacionista consistente en estereotipar la cultura marroquí, reduciéndola a su expresión más folklórica entorno a la agricultura y al artesanado y aislándola de esta manera de la modernidad con el propósito de mantener alejada a la población musulmana del acceso a profesiones liberales que pudiesen competir con los residentes europeos, por otro, el *Plan de Réformes*¹⁰⁵ denunciaba la política asimilacionista de la misma institución y defendía el mantenimiento de un doble sistema segregado para alumnos musulmanes y franceses, negando incluso el acceso a la población judía a la enseñanza francesa, y promoviendo además la creación de un *baccalaureat* marroquí distinto al francés.

Tal y como demuestran Spencer D. Segalla y Pierre Vermeren en sus obras ya citadas, cuyas posiciones he seguido en el desarrollo expositivo previo de la enseñanza colonial, el protectorado francés en Marruecos se caracterizaría por abordar su administración tanto en el plano teórico como en el práctico desde posturas segregacionistas, evitando cualquier tipo de aproximación al discurso universalista de la Tercera República. Resulta, entonces, llamativa la acusación de asimilacionismo a la *Direction d'Instruction Publique* por parte de los miembros del *Comité d'Action Marocaine*, a no ser que se contextualice en el marco discursivo de la cuestión beréber, es decir, situando la acusación no en el ámbito social, sino en el puramente cultural de tal manera que la administración colonial sería culpable de la aculturación lingüística de parte de la población marroquí debido a su estrategia política de uso exclusivo de la lengua francesa en las escuelas rurales y beréberes (éstas últimas dependientes, en realidad, de *Affaires Indigènes* y no de la *Direction*) en detrimento de la lengua árabe y

¹⁰⁴ "Étudiants marocaines en Europe et en Orient", *Action du peuple*, 1 Agosto 1933,2 citado en SEGALLA, 224

¹⁰⁵ Ibid.

la enseñanza islámica, elementos centrales y vertebradores del discurso nacionalista respecto a los valores culturales de la nación. Ahora bien, cabe preguntarse dónde radicaba el peligro de la asimilación para algunos miembros del movimiento nacional, como Mohammed el-Fasi futuro ministro de Educación Nacional y defensor de la especificidad cultural, los cuales habían luchado por recibir una formación europea, la misma que proporcionarían a su descendencia.

Desde una perspectiva postcolonial se podría argumentar que esta postura ambivalente respecto a la educación es resultado de un proceso de "hibridación" en términos de Homi Bhabah¹⁰⁶, entendido como resultado de una negociación no consciente de unos actores que se han formado o que participan de una multiplicidad de tradiciones discursivas pedagógicas y diversas culturas educativas que irían desde la de su propio entorno socio-familiar, el acervo de la Qarawiyyin, hasta la tradición socialista liberal, pasando por las escuelas libres salafíes e incluso europeas, así como la enseñanza "etnográfica" de los *collèges* musulmanes.

Pero ésta es sólo una cara de la moneda, ya que, sin duda, el *Plan de réformes* es producto de todas estas influencias pedagógicas y culturales. Pero también es, sobre todo, el resultado consciente, a la vez que un tanto paradójico, de una negociación. Reflejo de la génesis de un largo debate político-social, que nos lleva hasta el momento presente, entre miembros del movimiento nacional que poseen distintas concepciones de lo que *debería ser* la estructuración de los modos educativos de un país.

Una controversia, no siempre pública, entre aquellos que defienden el paradigma ideal-progresista en educación, valedores de la generalización de la enseñanza hasta la etapa secundaria como medida considerada no sólo democratizadora y de justicia social¹⁰⁷, sino garante, además, del progreso nacional y de la felicidad individual¹⁰⁸, y

¹⁰⁶ BHABAH, Homi K., *Location of cultures*, London, Routledge, 1994, 45

¹⁰⁷ "*Justice à l'école*", es el término utilizado en el ámbito de la cultura administrativa y política escolar francófona entre los años treinta y sesenta del siglo veinte, es decir, en su momento de mayor expansión para referirse a la escuela pública "ideal": gratuita, comprensiva, con el mismo currículum para toda la nación; antídoto contra todas las desigualdades sociales. La narrativa igualitaria no ha cambiado demasiado, si bien se prefiere hablar "*l'école des chances*" o de "equidad" en lugar de igualdad, dado que tiene un matiz más posibilista, realista y menos vinculado al discurso de la lucha de clases.

los que, sin negar el acceso a la escolarización básica, abogan por la restricción (si bien de manera soterrada) curricular, segmentando de una manera muy fuerte y explícita el acceso a las enseñanzas secundaria y superior.

En el caso marroquí la expansión de la escolarización a todos los niveles va a entrar sistemáticamente en conflicto con el debate lingüístico-indentitario. En esta primera época, la postura liberal progresista sostendrá la defensa del bilingüismo, es decir, el empleo del árabe y del francés como lenguas vehiculares en la enseñanza, como única vía para la implantación de una enseñanza justa y capaz de situar al país en el ansiado camino de la modernización y el progreso. Se trataba, además, de una postura pragmática que aspiraba a "optimizar" las estructuras heredadas de la colonización. Por otra parte, la posición de parte del nacionalismo marroquí, que definiré como

¹⁰⁸ "(...) el discurso feliz sobre la escolarización está fabricado merced a un conjunto de supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo. (...) los razonamientos historiográficos que las envuelven conciben la pareja escuela-Estado como relación de mutua necesidad y comparten tres notas de carácter general, a saber: la aceptación acrítica de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio vacío distinto de la sociedad y la concepción cosificada (...) del Estado como un poder arbitral y neutro". CUESTA, Raimundo, Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo, Ed. Octaedro, Barcelona 2005,99.

Véase como ejemplo inspirador de esta narrativa la redacción de la introducción del muy influyente (pero no implementado) Plan Langevin-Wallon en Francia (1944-1947) "*Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation. L'introduction de « la justice à l'école » par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel*".

El proyecto de reforma Langevin- Wallon, junto con la *Butler's Education Act*, y el norteamericano *Report Education for All Youth* son los documentos de referencia respecto a las esperanzas tras Segunda Guerra Mundial según expone CUESTA, R, Ibid, siguiendo a. CONNELL, W.F., *A History of Education in the Twentieth Century World*, Canberra, Curriculum Development Centre, 1980, 332.

Se puede acceder al proyecto Langevin- Wallon online en

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Rapports/langevinW.pdf

conservadora en tanto que aspira a reproducir su condición de élite, no renunciará a la enseñanza francesa en Marruecos, sino que buscará restringirla a su propio entorno, a la vez que se opondrá, en un primer momento, a la escolarización universal y laica, ámbito simbólico, por otra parte, que ganará a las posturas más liberales del nacionalismo gracias al convertir en postulados irrenunciables a la arabización y marroquinización del currículum.

"Se defiende la cultura árabe, pero se lucha a las puertas de la Mission para obtener plazas en las escuelas francesas. El resultado se verá de aquí a pocos años, habrá un Marruecos con dos clases sociales: la de los privilegiados que se hayan beneficiado de una cultura occidental, impartida de forma brillante gracias a la cual ocupará los puestos de mando y la de la masa, confinada a los estudios en árabe organizados, actualmente, de forma mediocre, que les desterrará a los puestos subalternos"

Charles André Julien¹⁰⁹ Carta de despedida como decano de la Facultad de Letras de Rabat París, 1 de Noviembre de 1960

CAPITULO SEGUNDO

¿Generalización, unificación, marroquinización, arabización?. El discurso de la reforma en la configuración del sistema de educación nacional marroquí tras la independencia.

Como desarrollaré a lo largo de este capítulo, y he tratado de exponer en el punto anterior, no se puede dissociar el discurso ligado a las políticas públicas en Marruecos del proceso histórico en el que se ha generado. De esta manera, puede apreciarse que en la construcción discursiva respecto a la educación, se imbrican elementos característicos del contexto socio-político internacional con otros vinculados a la cultura política nacional, generando así una suerte de tradición discursiva alrededor de la idea de "progresiva institucionalización" o "proceso de institucionalización" del sistema educativo. La educación en Marruecos es descrita, tanto desde el discurso

¹⁰⁹ *"On prône la culture arabe, mais on se bat aux portes de la Mission pour obtenir des places dans des établissements français. Le résultat apparaîtra d'ici peu d'années, il y aura au Maroc deux classes sociales : celle des privilégiés qui auront bénéficié d'une culture occidentale donnée avec éclat et grâce à laquelle ils occuperont les postes de commande et celle de la masse cantonnée dans les études d'arabe médiocrement organisées dans les conditions actuelles et qui les cantonneront dans les cadres subalternes".* En: http://www.amazighworld.org/human_rights/index_show.php?id=2440, consultado el 28/07/2011

crítico, como desde el ámbito político o la propia administración educativa, como un proyecto "en proceso", inacabado y siempre fallido que, en teoría, no termina nunca de adquirir el necesario reconocimiento institucional ni mucho menos social.

2.1 El discurso de la institucionalización y la reforma

En Marruecos, la educación pública es caracterizada socialmente desde la independencia hasta hoy como un "problema". Tal y como expone Guillermo M. Cejudo *"definir un problema público significa reconocer una situación, y asignarle categorías que le den sentido; es decir que permitan insertarlo en la deliberación social entorno a lo deseable y posible en términos de intervención gubernamental"*¹¹⁰. Y el problema, en este caso, es diagnosticado como estructural. Y ello es debido a varias causas, explícitas de modo más o menos claro: por su origen colonial, y desde entonces definido como culturalmente intruso y raquítrico en su extensión, pero también por su devenir: plagado de imperativos coyunturales, tales como los dictados internacionales y las crisis económicas, que, sin quitarles su debida importancia, funcionarán discursivamente como ataques continuos a la implementación de políticas públicas eximiendo de toda responsabilidad a los responsables gubernamentales.

El debate educativo ha estado en la arena pública desde la independencia de Marruecos, a modo de continua llamada a la reforma¹¹¹ de un sistema de enseñanza

¹¹⁰ CEJUDO, Guillermo, M, "Discurso y políticas públicas. Enfoque constructivista". *Documentos de trabajo del CIDE* núm 205, México (2008) p. 6 en www.cide.edu

¹¹¹ 25 de agosto de 1957 se crea la Comisión real para la reforma enseñanza, presidida por Mehdi Ben Barka.
1959 Comisión de la educación y la cultura. Informe " Doctrine de l'éducation ", presidida por Abdellah Ibrahim.
1959, Creación del Consejo Superior de Educación, reformado en 1962 y 1970.
1961, 1964 reformas ministeriales
1965-1967 Plan trienal Ben Hima
1968-1972 Plan quinquenal en base a la doctrina Ben Hima
1973-1977 Plan quinquenal en base a la doctrina Ben Hima
1978-1980 Plan trienal en base a la doctrina Ben Hima:(plan tripe)
1980 -1985 Elaboración del plan de reforma. Plan quinquenal 1985-1985 (reducción del gasto)

cuya situación es siempre definida como catastrófica. Dicha coyuntura será analizada, debatida y publicitada por todo tipo de consejos consultivos de los cuales emanarán los planes de reforma. Ahora bien, la toma de decisiones políticas en forma de "reforma educativa" no garantiza los resultados, entre otras cuestiones porque el desarrollo legal suele ser lento, y la implementación de las acciones de reforma es muy limitada debido a la falta de recursos. La dinámica reforma -fracaso se justifica discursivamente, de un lado, en la propia configuración del Estado como postcolonial, es decir una nación que nace víctima del expolio y, por tanto, deficitaria en todo tipo de infraestructuras y recursos educativos, y que continúa siéndolo, de otro, debido al imperativo internacional en materia de restricción del gasto público¹¹². De este modo, se genera una retórica de la "reforma" que se convertirá desde la independencia en el "motor" de la implantación de políticas públicas, a la vez que en objeto de negociación en torno al cual se construirán identidades y se debatirán, cooperarán y, más a menudo, se enfrentarán distintas concepciones sociopolíticas.

A modo de resumen, la tradición discursiva nacionalista respecto a la enseñanza en Marruecos tras la independencia describe la lenta, pero progresiva, evolución hacia la completa institucionalización de un sistema de educación público moderno y, en paralelo, hacia su democratización gracias a cuatro ejes principales de reforma ya expuestos en 1946 por Moulay Larbi Alawi, en su programa de educación resultado de la Comisión de Educación del *Partido Nacional para la realización de las reformas*. Esto es, su generalización, su unificación, la marroquinización y la arabización de la enseñanza¹¹³.

1985 Reorganización del sistema de enseñanza básica. Arabización de toda la enseñanza secundaria.

1988-1995 Reforma de la enseñanza superior y profesional. Inicio de la descentralización.

1999 Creación de la COSEF,

2000 Charte Nationale d'Education et Formation

2009-2012 Programa de Urgencia....

Fuentes: SOUALI, Mohamed, *L'Institutionnalisation du système de l'Enseignement au Maroc*, L'Harmattan, Paris, 2004; MESSOUDI, Younes, *L'enseignement, une histoire bruyante et stérile*, Zamane, 22 de Noviembre de 2013 en www.zamane.ma

¹¹² MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *De La Escuela Expansiva A La Escuela Competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Anthropolos, 2004

¹¹³ BULHACEM, Ali, *Sociologie de l'education. Afrique-Orient*. Casablanca 2000, p. 21

La generalización se refiere a la lucha por el acceso universal a la educación primaria de toda la población, en contraste con la política, acusada de restrictiva, desarrollada durante el protectorado. Como hemos visto en el capítulo anterior, si bien la política segregacionista de formación de élites ha caracterizado buena parte de las políticas de la *Direction d'Instruction Publique*, tras la IIª Guerra Mundial se produjo un decidido viraje hacia la escolarización primaria universal. La escolarización universal y la lucha a favor de la alfabetización en Marruecos, como expondré más adelante, se van a ver profundamente afectadas por la implementación de políticas erráticas en el plano lingüístico y estructural de manera que a finales de los años 80 sólo el 70% de los niños y niñas en edad escolar estaban escolarizados. Tras la *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990, se ha dado un impulso decisivo en lo que respecta a la escolarización universal en la enseñanza primaria en Marruecos, especialmente tras la implementación de la *Charte Nationale d'Education et Formation* (1999), además de importantes avances para aminorar la brecha entre la enseñanza primaria y las enseñanzas medias.

Por lo que respecta a la retórica de la *unificación* y a la *marroquinización* ambas se refieren a la "nacionalización", tanto de las estructuras educativas coloniales (profesorado, formación), como de los contenidos. Generando con ello un sólo currículo nacional que deje de reproducir "la memoria del otro", en palabras de Mostafá Hassani-Idrissi¹¹⁴.

La *arabización*, finalmente, será el eje discursivo decisivo en torno al cual girará el debate educativo hasta la reforma del año 2002 producto de la mencionada *Charte Nationale d'Education et Formation*, momento a partir del cual el debate lingüístico tomará otros derroteros tales como la inclusión del tamazight (estandarización de la lengua beréber), y del dariya (lengua árabe marroquí) como lenguas vehiculares de enseñanza. La importancia de la arabización como motor de las sucesivas reformas educativas es consecuencia del proceso de construcción del modelo político de Marruecos surgido del enfrentamiento, negociación y pacto entre el movimiento

¹¹⁴ HASSANI IDRISSE, Mostafa, « Mémoire de soi et mémoire de l'autre (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc) », Attadriss, n° 7, F.S.E., Rabat, 1984, 26.

nacional, en su versión nacionalista árabe y salafí, y la monarquía. La arabización se refiere no sólo al cambio de lengua vehicular en la enseñanza, sino también, y ahí se solapa con la marroquinización entendida como islamización y orientalización de los contenidos de currículo, tal y como expondré de forma más detallada al analizar la evolución de los programa de la materia de Historia (capítulo cuarto).

2.2. Arabización e islamización. La legitimación del rey y del partido Istiqlal en las políticas educativas.

La política de arabización del sistema educativo ha tenido avances y retrocesos en los diversos planes de estudios debido tanto a causas tanto ideológicas, como estructurales, lo que ha dañado profundamente a su coherencia. No se puede entender la naturaleza de esta indecisión lingüística y sistemática modificación curricular sin explicar previamente el contexto sociopolítico en el que se enmarca cada una de las tomas de decisión política por las cuales se ve afectado, como expondré a continuación.

La monarquía marroquí tras la independencia irá conformándose cada vez más como un poder autoritario, de carácter divino basado en el modelo califal. Sin negar el carisma religioso de Mohamed V, su legitimidad venía dada, principalmente, en tanto que líder de la independencia de Marruecos, mientras que Hassan II, su sucesor, fue configurando cada vez más la legitimidad de la monarquía en su componente religioso expresado en una triple vertiente: califal, mística y racional, siguiendo el análisis de Mohamed Tozy¹¹⁵. El modelo califal de Hassan II, según este autor¹¹⁶, está inmerso en la propia tradición jurídica malikí que caracteriza a la monarquía 'alawí y que debe

¹¹⁵ Sin negar el carisma religioso de Mohamed V, su legitimidad vendría dada en tanto que líder de la independencia de Marruecos, mientras que Hassan II iría configurando cada vez más la legitimidad de la monarquía en su componente religioso con una triple vertiente: modelo autoritario califal, ascendencia profética de la monarquía 'Alawí (shorfa) y carácter místico del rey (baraka) y de racionalidad político-religiosa a través del juramento de la ba'ia entendido como pacto contractual entre gobernantes y gobernados como analiza Mohammed Tozy. TOZY, Mohammed, Monarquía e Islam político en Marruecos, Bellaterra, 2000(a)

¹¹⁶ Ibid.,23-41

interpretarse, en términos de filosofía política, siguiendo el ejemplo de al-Mawardi, quien considera el califato como una "obligación legal"¹¹⁷ de origen divino. De tal manera que lo contrario al califato sería el estado de anarquía, lo cual nos llevaría de nuevo a la tradicional "etnografía" política de Marruecos que divide el país entre autoridad (*majcén*) y disidencia (*siba*). Teoría política amparada por los ulemas¹¹⁸ que tiene como consecuencia un estado autoritario cuyo poder reside en el califa, *amir al-muminin*, que es quien posee las capacidades legislativa y ejecutiva. En este marco legal, parte del poder ejecutivo puede ser delegado y los gobernados pueden ser consultados (*shura*) a través de las instituciones similares a las propias del estado liberal (*parlamento*)¹¹⁹. Pero la autoridad última reside en el monarca, que es quien otorga la capacidad legislativa, y no viceversa, de tal manera que puede ignorar, modificar o revocar cualquier acuerdo de gobierno dado que su autoridad procede directamente de Dios, y es gobernante y árbitro entre los gobernados.

Desde 1959 existían en el seno del partido del Istiqlal, y entre el partido del Istiqlal y la monarquía, tensiones relacionadas con la relación del rey y la clase política, la concepción del estado entre los partidarios de la estructura "*estilo majcén*" y los partidarios de transformaciones sociales y económicas democráticas e igualitarias de inspiración socialista, como la Unión Nacional de Fuerzas Populares - UNFP. La UNFP tuvo una orientación marcadamente de izquierdas y denunció desde el principio la corrupción que, a su juicio, invadía las incipientes instituciones marroquíes, la pervivencia de las estructuras de poder propias del periodo colonial, que definían como "feudales", y la alianza de éstas con los hombres de negocios extranjeros. Reclamó elecciones libres, una constitución, la alfabetización, la reforma agraria y el final de la exclusión social de las mujeres. Los miembros de la UNFP debieron exiliarse, pero las protestas sindicales y estudiantiles se extendieron por todo el país. Disturbios

¹¹⁷ Ibid.,27

¹¹⁸ "Abdallah Guenoun, primer ulema del reino entre 1956 y 1992, expresaba a su manera el miedo terrible a un vacío de poder y al peligro de desorden que podría acarrear. Decía, los religiosos serán los últimos en negar este deber de obediencia por ilegítimo que sea" En TOZY, Mohammed, "Islam y política: el caso de Marruecos", en ROQUE, María Angels, *Los retos de la interculturalidad en el mediterráneo. Cuaderns de la Mediterránea nº 1*, Icaria, Barcelona 2000(b),68

¹¹⁹ O a través de instituciones paralelas al sistema representativo (consejos consultivos).

generalizados que llevarán, tras una profunda crisis, al estado de excepción y a "*decisiones tan graves como la de hacer desaparecer a opositores como Ben Barka*"¹²⁰. Es en este marco de reivindicación social y agitación juvenil, en el plano local, y del contexto global de la guerra fría, donde debe entenderse el giro "califal" del rey, de forma que toda reivindicación social pasará a formar parte de la *siba*, como expone M. Tozy:

"Hassan II imbuido de tradición maliquita después de las revueltas de 1965 sostuvo que "la prevención de la fitna justificaría el sacrificio de dos tercios de la comunidad de los creyentes". El reconocimiento de la autoridad califal, la sumisión a esta autoridad en todas sus manifestaciones, tanto civiles como religiosas, se convierte en un acto religioso. La integración de los califas es signo de integración en el Islam, prueba de que se es musulmán"¹²¹

La elaboración de una doctrina califal de la monarquía 'alawí, así como su representación simbólica y puesta en escena, se fue confeccionando de forma paulatina y en paralelo al incremento del autoritarismo del monarca durante el periodo conocido como "los años del plomo"¹²². La legalidad del gobierno, el derecho a ejercerlo, vendría dada por el origen profético de la dinastía 'alawí, es decir, por una construcción genealógica del poder¹²³. Ahora bien, el jerifismo, si bien es una bendición, no lleva implícito el derecho al imamato, razón por la cual la legitimidad religiosa debía beber de otras fuentes: el modelo mesianico. Siguiendo la tradición sufí (mística) de Marruecos la figura del rey se presenta de forma carismática puesto que posee la *baraka* (capacidad sortear situaciones difíciles e incluso obrar milagros), a modo de rey

¹²⁰ LÓPEZ GARCÍA, Bernabé, Marruecos, los años de plomo, Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM) , nº4 enero-abril de 2008

¹²¹ TOZY, 2000b, 68

¹²² No existe una datación fija para calificar el periodo de represión y falta de libertades que caracteriza gran parte de la historia del Marruecos independiente, comúnmente conocido como "años de plomo" y que algunos autores hacen arrancar en el brutal aplastamiento de la revuelta del Rif en el año 1958-9 por parte del aún príncipe heredero muley Hassan y Mohamed Oufkir. Siguiendo el hilo narrativo de legitimación religiosa y devenir de la institución educativa, me referiré al periodo comprendido entre el inicio del estado de excepción en 1965 y la muerte del rey en 1999.

¹²³ TOZY, M., 2000a, 67-71

taumaturgo, lo que M. Tozy define como la vía hagiográfica¹²⁴. Finalmente, el poder, aunque de origen divino, debe ser "argumentado", justificado, legalmente, de forma racional y dicha justificación toma la forma de juramento (*ba'ia*) de lealtad entre el soberano y el pueblo, simbolizado territorial, representantes por regiones, y socialmente, representantes por estratos sociales, gremios, oficios... Dicho juramento pretende ser la escenificación, por un lado, de la unidad nacional (territorial, social y étnica) entorno al soberano y, por otro, viene a representar el contrato social en la más pura tradición de la filosofía política Occidental. De este modo en el año 1979, y a consecuencia de la anexión del Sahara, con el trasfondo urgente de la cuestión de la unidad nacional, quedaría completada la estrategia de legitimación del rey al situar el ritual de rendición de pleitesía (juramento de fidelidad o *ba'ia* entre el monarca y el pueblo) en el centro del aparato simbólico del Estado:

"La fiesta nacional del 14 de agosto, celebrada desde 1979, introduce el tiempo profético en la esfera del poder contemporáneo. En efecto, la conmemoración no es sólo un recuerdo de la anexión de una provincia del Sáhara Occidental, en este caso Ued ed-Dahab (Río de Oro). Forma parte del dispositivo festivo de legitimación, junto con la fiesta del Trono (3 de marzo), la fiesta de la Marcha Verde (6 de noviembre) y la fiesta de la Juventud (9 de julio), que refuerzan el pacto político entre el sultán y el pueblo.

(...)

La *ba'ia* de Ued-ed-Dahab del 14 de agosto de 1979, (...), interviene en una situación especial de renovación de las bases contractuales del poder. Fija su contenido y sus modalidades prácticas, y en un momento en que el sultán ya no tiene ningún adversario temible, enlaza con una doctrina califal cargada de consecuencias.

El texto de la *ba'ia* de Ued -ed-Dahab¹²⁵, ampliamente difundido, ha llegado a ser un arquetipo que sugiere el carácter ilimitado y extraconsistucional del poder.

¹²⁴ Ibid., 30-33

¹²⁵ "Alabado sea Dios, que hace del califato un medio para regir la vida de los hombres y sus asuntos religiosos. Alabado sea Dios, que hace del califato la expresión suprema del poder para conservar la vida, los bienes y el honor de los súbditos. Alabado sea el Todopoderoso que hace de él un medio para acabar con los atropellos de los tiranos.

(...) Dijo el Profeta: no holléis una tierra que os parezca sin autoridad, pues quien encarna la autoridad es como la sombra de Dios y el Profeta en la tierra.

También dijo el Profeta: el que ha muerto sin rendir pleitesía ha muerto como los que vivieron durante la *yahiliya*; nadie debe ignorar que Dios, depositario de la sabiduría infinita y fuente de generosidad, ha organizado la vida en la tierra con la ayuda de los sultanes, reyes y califas, que velan por el respeto de los preceptos del Islam y rigen las relaciones entre los individuos.

Más allá de la simple restauración dinástica, plantea directamente un corpus doctrinal, sin duda controvertido, cuya sensibilidad profunda es autocrática"¹²⁶.

El partido del Istiqlal, por su parte, basa su concepción política en los escritos de su dirigente Allal al- Fassi, quien influido por la salafiyya, pretendía situar un Islam a la vez tradicional y reformado en el centro de su concepción política de un Marruecos independiente. Siguiendo a M. Tozy:

"El Istiqlal se plantea la búsqueda de los fundamentos de un poder independiente de la monarquía. Esta búsqueda, orquestada sobre todo por Allal el-Fassi y A. Gahllab, proclama su arraigo en una doble y antigua tradición, salafí y nacionalista. El carácter tradicionalista se aprecia en dos niveles: primero en la importancia que da el Istiqlal a la enseñanza tradicional para tranquilizar a sus propios cuadros, entre los que predomina la élite de cultura tradicional; y luego el deseo de rentabilizar la inversión en simbolismo de predominio religioso entre una clientela de clases medias muy urbanizadas.

(...)

Los fundamentos del poder se articulan alrededor de tres ideas-fuerza que remiten directamente a la tradición islámica: un lugar de soberanía autónoma (*umma*), un mecanismo de participación y elaboración de la decisión (*shura*) y un artificio de ratificación consensual (*al-ishmaa*).

(...)

Estos tres son los conceptos clave de la idea de la democracia para los salafíes del Istiqlal, que otorga un lugar central a la institución monárquica"¹²⁷.

(...) *Nosotros los jerifes, ulemas, notables, hombres y mujeres, jóvenes y viejos, hemos decidido pues, por unanimidad, renovar al emir al-muminin, defensor de la fe y la nación, S.M. el rey Hassan II, el juramento de lealtad, como hicieron nuestros padres y antepasados con los soberanos 'Alawíes.*

(...) *Nuestro juramento de lealtad se ajusta al que prestaron los compañeros al Profeta Sidna Mohamed bajo el árbol de Riduán. Nosotros también hemos adquirido un compromiso de lealtad a su autoridad y hemos jurado serle fieles y seguir en todo momento y circunstancia sus consejos (...).*

(...) *Este acto de acatamiento se hace según la tradición, con arreglo a los criterios de fondo, forma y procedimiento requeridos para su convalidación".*

En TOZY, Mohamed, Ibid., 25-26

¹²⁶Ibid.,24-25

¹²⁷ Ibid., 112-3

En tal contexto hay entender, por lo tanto, la política de arabización desde una doble perspectiva. En primer lugar es indisoluble **al discurso político del Movimiento Nacional**, en tanto que corriente política que surge de la lucha anticolonial en un momento, además, de inmenso prestigio del nacionalismo árabe en el marco de la reivindicación anticolonial y tercermundista. Como he expuesto anteriormente, la reivindicación de la lengua árabe se engloba en el marco discursivo de la cuestión beréber, de tal manera que la administración colonial sería culpable de asimilacionismo, es decir de la aculturación lingüística y cultural de parte de la población marroquí debido a su estrategia política de uso exclusivo de la lengua francesa en las escuelas rurales y beréberes. A esto hay que añadir el peso del componente panarabista y nacionalista árabe, componente indisoluble del discurso del partido del Istiqlal entre los años 1956-1990, el cual se verá reflejado en la configuración del currículo, de tal manera que la identidad marroquí se irá confundiendo con la identidad árabe oriental. En segundo lugar, como he argumentado en el punto anterior, el Islam estructurará el discurso político en Marruecos tanto de gran parte de los miembros del Movimiento Nacional como de la Monarquía. En consecuencia, el árabe, en tanto que lengua de la Revelación se convertirá en la lengua de la nación. En este contexto, la reacción lógica del nacionalismo fue la de calificar al idioma francés como la lengua del extranjero colonizador, aun más infiel, que había relegado a la lengua del Islam y de la identidad árabe a un plano estrictamente religioso.

Así, tras la independencia de Marruecos en 1956 comenzarán a darse los primeros pasos de una política de arabización que será justificada como una acción cuyo objetivo era completar la independencia política del país con una independencia cultural. La arabización, por lo tanto, es entendida como una acción de lucha contra la dominación que ejerce la cultura definida como occidental, y juzgada como alienante, además de un medio de asegurar la unidad nacional después de decenios de división territorial, por una parte, en una zona "francesa" y otra "española", y cultural, por otra, consecuencia de la política beréber del protectorado francés. La unanimidad de las fuerzas políticas fue total respecto a la necesidad de la implantación de una política de arabización, si bien hubo divergencias relativas a la rapidez con que debía llevarse a cabo, especialmente en lo que respecta al sistema educativo. Como expondré a continuación, la política de arabización del sistema educativo ha tenido avances y

retrocesos en los diversos planes de estudios, debido a causas tanto ideológicas como estructurales, lo cual ha dañado profundamente a la coherencia del sistema educativo.

2.2.1 ¿Arabizar la enseñanza? Primeros pasos hacia la arabización del sistema educativo (1956-1962)

Mohamed Ghali el-Fassi, nombrado en diciembre de 1955, fue el primer Ministro de Instrucción Pública del Marruecos independiente. Antiguo alumno del *collège Mulay Idriss* de Fez, estudiante de la Qarawiyyin, cursó estudios de secundaria en Francia y posteriormente de estudios orientales en la Sorbona, recibiendo una triple formación, colonial- elitista, francesa metropolitana de élite y salafí. Así reconocía el Majzen, según Pierre Vermeren¹²⁸, su autoridad en la materia puesto que había sido director de la Qarawiyyin en 1941, y teórico de educación del movimiento nacionalista desde donde había desarrollado una política educativa que buscaba renovar la enseñanza tradicional del Islam introduciendo la pedagogía moderna de la enseñanza francesa, generando un currículum auténticamente "marroquí" con el objetivo de último de formar una élite nacionalista moderna y arabizada. Sin embargo, argumenta Spencer D. Segalla¹²⁹ que

"(...) la elección de un ministro de educación con experiencia tanto en el sistema francés y en la Qarawiyyin sugería que las políticas del nuevo régimen trazarían un puente entre lo tradicional y lo Occidental. Pero en Marruecos, este puente no iba a ser tan ancho como se podía imaginar. La elección de al-Fassi implicó el retorno a la estrategia de Hardy de utilizar la escuela para prevenir la asimilación de los musulmanes marroquíes de la cultura francesa".

¹²⁸ VERMEREN, Pierre, *Ecole, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*, Rabat 2002, p.269

¹²⁹ "The choice of an educational minister with a background in both the French system and in the Qarawiyyin suggested that the policies of the new regime would bridge the gap between the traditional and the Western. In Morocco, however, this gap was not so wide as is sometimes supposed. The appointment of al-Fassi in 1955 heralded a return to Hardy's attempt to use schools to prevent the assimilation of Moroccan Muslims to French culture." SEGALLA, 249

El-Fassi ocupó el nuevo cargo de Ministro de Educación Nacional entre 1956 y 1958. Intentó llevar a cabo a lo largo de estos dos años un plan radical de arabización del sistema educativo, a la vez que de expansión cuantitativa, fracasando debido, entre otras cosas, a la falta de un profesorado capaz de enseñar en árabe y a la premura con la que se intentó implantar.

El plan de El-Fasi pretendía arabizar toda la primaria y secundaria dejando el francés como segunda lengua. De este modo se comenzó la arabización en la enseñanza media, primero de enseñanza colegial o preparatoria, a la vez que se iniciaba un plan de expansión de la enseñanza primaria, llegando a escolarizar a 200.000 alumnos en el año 1957¹³⁰.

En mayo de 1957 se llevó a cabo un acuerdo entre el gobierno francés y el de Marruecos, por el que se permitía que 6.000 profesores franceses que habían trabajado durante el protectorado permaneciesen como cooperantes. A cambio, el gobierno de Marruecos autorizaba a la recientemente creada *Mission Universitaire Culturelle Française* a quedarse con siete instituciones de enseñanza secundaria y más de mil clases de primaria que dependerían curricular y administrativamente de Francia. Este acuerdo tenía dos graves implicaciones, por un lado, la pérdida de un gran número de profesores formados y con experiencia, imprescindibles en un momento de gran expansión de la escolarización, los cuales pasarían a depender directamente de las autoridades educativas francesas y, por otro, la creación de un sistema educativo paralelo en francés (la *Mission*) donde se formarían los hijos de los expatriados¹³¹ y las élites, perpetuando de esta manera el sistema dual, segmentado y elitista que caracterizará el periodo del protectorado. Los propios hijos de el-Fassi se formaron en la *Mission* lo cual es toda una declaración de intenciones en el plano simbólico, las políticas culturales relacionadas con identidad nacional y el peligro asimilacionista sólo afectan al común de la población, mientras las élites quedaban fuera del marco

¹³⁰ SEGALLA, 251

¹³¹ En teoría, desde su creación, el objetivo de la *Mission Universitaire Culturelle Française* es formar a los hijos de los ciudadanos franceses en Marruecos, si bien se mantendría como lugar de formación y perpetuación de élites nacionales. En el año 1959, el 30% del alumnado de la *Mission* es de origen marroquí. En *Observatoire permanent de la coopération française*. Rapport 2000. Paris, 129

normativo y discursivo de la arabidad y el Islam que caracterizaba al partido del Istiqlal:

" (...) la política marroquí y la agenda educativa nacionalista mantendría sus características de reacción al "decreto beréber" del 1930; la victoria de los nacionalistas no trajo consigo un divorcio de las culturas del colonialismo. La habilidad de los nacionalistas para construir una contra-hegemonía de los elementos de la situación colonial implicaba que las culturas y políticas del Marruecos post-colonial estarían imbricadas en aquellas de la administración colonial."¹³²

Como ya he comentado previamente, este ambicioso plan de expansión y arabización de la enseñanza diseñado por Mohamed el-Fassi fracasó estrepitosamente debido a la falta de recursos humanos: no había profesores marroquíes formados, ni capacidad o tiempo para formarlos; parte de los profesores franceses del antiguo sistema colonial pasaron directamente a trabajar para la *Mission*, no continuando su labor en el nuevo sistema marroquí, con la pérdida de efectivos que ello supuso y la consiguiente necesidad de traer profesores de Egipto, Iraq y el Líbano. Las clases llegaron a alcanzar 70 alumnos de ratio, reduciéndose considerablemente las horas lectivas en la escuela primaria. Esto llevó, por un lado, al descrédito de la política de arabización y, por otro, a que la cuestión se convirtiese durante años en una mera reivindicación retórica, no susceptible de abandono pues se trataba de un tema clave ideológico en el discurso de legitimación anticolonial, que no se plantea llevar a efecto, de tal manera que será el sucesor de M. el-Fassi, el abogado Abdelkrim Benjelloun¹³³ que permanecerá en el puesto hasta 1961, el encargado de ralentizar el proceso de arabización.

¹³² SEGALLA, 249

¹³³ *Íbid.*, 271

2.2.2 La doctrina Benhima: la consolidación de un sistema educativo elitista y segmentado (1961-1977)

La lengua árabe, ya sacralizada en tanto que lengua litúrgica, es consagrada por la Constitución de 1961 como única lengua oficial de la nación. Con la llegada al trono de Hassan II es redactada una *Carta de la Enseñanza* donde se prevé una arabización progresiva. Se trataba de un proceso ya iniciado y que culminaría hacia 1966, momento en que toda la enseñanza primaria se había arabizado.

Suficiente arabización esta para el nuevo rey, partidario del bilingüismo en la enseñanza secundaria pero, sobre todo, acérrimo defensor de mantener las estructuras sociales fuertemente segmentadas, por un lado, una masa arabizada e islamizada fiel al rey, conceptualizado cada vez más en tanto que *amir al-muninin* y, por otro, unas élites tecnócratas de formación francesa. En 1965 se declara el régimen de excepción y la disolución del Parlamento, separándose rápidamente Hassan II, a raíz de este acontecimiento, de la tendencia arabizante de corte panarabista respaldada por el partido del Istiqlal, otorgando la responsabilidad de la gestión educativa a tecnócratas de formación moderna y francesa. De esta manera, una vez arabizada toda la enseñanza primaria, la cuestión de la arabización del sistema educativo pasará a un segundo plano y no volverá a ser el objetivo fundamental de los equipos de gobierno hasta el retorno al poder del Partido del Istiqlal en 1977.

Este parón en la política de arabización se justificaba en la consideración de la lengua francesa como herramienta imprescindible para la modernización del país. El discurso del rey, a pesar de defender una cierta arabización, consideraba que la utilización de la lengua francesa, en particular para la enseñanza de las materias científicas, era una necesidad objetiva que preparaba el camino para que Marruecos jugase un papel de unión entre Oriente y Occidente, por un lado, y Europa y África, por otro:

"Nosotros estamos por la arabización. Pero si se trata de un deber, el bilingüismo es una necesidad, especialmente para las Matemáticas. (...) También, para que el ciudadano esté orgulloso de su marroquinidad debe conocer a fondo la historia de

su país, estar apegado a su patria y seguir lo que pasa en el mundo porque nos situamos entre Europa y África. Es necesario que seamos bilingües, mejor aún, es necesario que poseamos tres lenguas pues nosotros tenemos una misión que asumimos desde hace mucho tiempo que es defender la arabidad y el Islam en esta parte del mundo"¹³⁴.

La política seguida por los distintos gobiernos desde 1968 a 1977 impondría una repartición de tareas entre la lengua árabe y francesa (materias literarias en árabe clásico y científico-técnicas en francés). Esta decisión fue justificada como una opción realista y transitoria, como expuso Mohamed Benhima¹³⁵, Ministro de Educación Nacional de 1965 a 1967,

"La arabización de la enseñanza continúa siendo el principal objetivo a realizar tras la independencia. Pero lo último que se debe hacer es aplicarla sin recursos (...). El medio principal de la enseñanza es la formación de personal nacional cualificado (...) Parece, por lo tanto, inevitable el uso de una lengua extranjera como instrumento de trabajo en las disciplinas científicas"¹³⁶.

Mohamed Benhima y su equipo estructurará un plan educativo trienal (1965-67), que será seguido de otro quinquenal (1968-1972), destinados ambos a mejorar la

¹³⁴ *"Nous sommes pour la l'arabisation. Mais si elle est un devoir, le bilinguisme est une nécessité, notamment dans les mathématiques. (...) Aussi pour que le citoyen soit fier de sa marocanité, il doit connaître à fond l'histoire son pays, être attaché à sa patrie et suivre de près ce qui se passe de part le monde parce que nous nous situons entre l'Europe et l'Afrique. Il faut qu'on soit bilingue, mieux encore, il faut que nous possédions trois langues, car nous avons une mission que nous assumons depuis longtemps et qui consiste à défendre l'arabité et l'Islam dans cette partie du monde".* Discurso real de Ifran 27 febrero de 1978, en BEY-BOUMEZRAG, Redouane, *La politique scolaire du Maroc à l'égard du dualisme culturel de 1956 à 1981. Etude du cas de Casablanca*, Thèse de doctorat de 3e cycle de Sciences de l'éducation, Université Lyon II, Lyon, 1983,174

¹³⁵ Mohamed Behima (1924-1992), Primer Ministro entre 1967-9, Ministro del Interior entre 1972-1979

¹³⁶ *L'arabisation de l'enseignement, déclarait-il, demeure l'objectif essentiel à réaliser depuis l'indépendance. Mais s'il est aisé d'adopter un principe, il l'es moins de l'appliquer sans moyens (...) Le moyen essentiel de l'arabisation de l'enseignement, est la formation de cadres nationaux qualifiés. (...)Il apparaît donc que pour une période transitoire l'utilisation d'une langue étrangère comme instrument de travail demeure inévitable dans les disciplines scientifiques"* Conferencia de Prensa. Rabat, 6 abril de 1966, en BEY-BOUMEZRAG, Redouane, 175

formación del profesorado. Objetivo complejo, habida cuenta de la restricción presupuestaria y la política de austeridad que caracteriza el periodo 1965-1972, cuando el presupuesto destinado a educación no pasaría del 3,2% del PIB¹³⁷, en la parte baja de la media mundial.

Los recursos antes destinados a la extensión de la escolarización y la contratación del profesorado fueron asignados a la creación, desarrollo y estructuración de los sistemas de formación del profesorado, lo cual supuso un freno a la escolarización en todos los niveles, generando una alarma social que tuvo una larga repercusión tanto en la prensa como en el ámbito académico, que vinieron acompañadas de protestas estudiantiles y reivindicaciones sindicales las cuales fueron acalladas sin miramientos. La implementación de la estrategia de "restricción del acceso a la educación"¹³⁸ fue inflexible, como justificaba el propio Benhima en su obra *Une doctrine de l'Education Nationale* (1966), más conocida como "doctrina Benhima"¹³⁹

" (...) Desde la independencia hemos querido escuelas, más escuelas y siempre escuelas (...) Ha sido necesario improvisar, movilizar todos los recursos existentes y sacrificar la calidad a la cantidad (...) Después de diez años de esfuerzos considerables, aunque a menudo desordenados, ha llegado el momento

¹³⁷ Según Nico Hirtt el gasto medio global entre los años cincuenta y sesenta estaría entre el 3 y el 6%, cifra media extraída en base a los escasos datos disponibles para la época, la cual englobaría países como España con una escasísima inversión en educación (entre un 1 y un 2% para todo el periodo según datos de Raimundo Cuesta (2005)) y otros en pleno momento de expansión de sus sistemas educativos como países como Estados Unidos (6-8%) o el Reino Unido (7%-8%) según estadísticas del Congreso y el Parlamento respectivamente. La recomendación de Naciones Unidas es el 8%. HIRTT, Nico, *Los tres ejes de la mercantilización*, 2001, en <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>, citado por CUESTA, Raimundo, 2005, 202 -211

¹³⁸ LEMRINI, Ahmed, "Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation", en *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, 2006, 45. En <http://www.csefrs.ma/pdf/Contrib%20recueil%20sys%20edu%20savoirs%20techno.pdf>

¹³⁹ " (...) *Sitôt l'indépendance acquise, nous avons voulu des écoles, encore des écoles, et toujours plus d'écoles (...) Il a fallu improviser, mobiliser toutes les ressources existantes et sacrifier la qualité à la quantité (...) Après dix années d'efforts considérables, mais souvent désordonnés, le moment est venu de faire le point, de prendre conscience des faiblesses inévitables de notre système national d'enseignement. Celui-ci a grandi trop vite, nous en espérons trop et nous avons trop exigé de lui (...) Si les dix dernières années ont été placées sous le signe de l'expansion, les dix prochaines années devront être consacrées à l'amélioration, à l'adaptation et à la stabilisation de notre système éducatif. (...)* " Cita sin contextualizar en LEMRINI, Ahmed, 46

de hacer una pausa, de tomar consciencia de las debilidades inevitables de nuestro sistema nacional de enseñanza. Éste ha crecido demasiado deprisa, hemos esperado mucho de él y también mucho le hemos exigido (...) Si los últimos diez años han estado situados bajo el signo de la expansión, los diez años próximos deberán estar consagrados a la mejora, la adaptación y la estabilización de nuestro sistema educativo (...). "

Se justificaba, de este modo, esta política de limitación del acceso a la educación en el marco de la "mejora de la calidad de la enseñanza", por medio de la marroquinización y mejora de la formación del profesorado. Durante los primeros años de la independencia, la capacidad de formación de los docentes del sector público estaba limitada a una decena de centros, además de la *Ecole Normale Supérieure*, la cual sustituía al *Institut Supérieur Pédagogique de l'Enseignement Secondaire*. El plan Benhima, efectivamente, organizó, amplió y mejoró los *Centres Pédagogiques Régionaux* (CPR) y el currículum de la ENS.

El objetivo último de la doctrina Benhima era completar la marroquinización del profesorado con unos medios limitados, razón por la cual se firmarán toda una serie de acuerdos (temporales) de cooperación con Francia. La denominada "cooperación francesa" implicaba no solo todo un sistema paralelo de enseñanza francesa en Marruecos, sino que, además, gran parte del profesorado de la enseñanza pública nacional era aún francés. La medida fue, efectivamente, transitoria y lo largo de los años setenta, conforme se fue formando un profesorado nacional, esta cooperación se iría reduciendo. La marroquinación de la enseñanza primaria se completó en el curso 1967-68, la de la preparatoria o colegial en 1979-80 y en 1979-80 el ciclo de bachillerato¹⁴⁰. Aún hoy en día es necesario tener la nacionalidad marroquí para ser profesor en la enseñanza pública.

Ahora bien, si el periodo 1965-1977 supuso una mejora en la formación del profesorado, implicó también un retroceso en la política de acceso a la educación. Así, si durante los primeros años tras la Independencia la tasa de escolarización en la enseñanza primaria pasó del 17% en el curso 1956-7 al 46% en 1963-4, el ritmo de crecimiento se mantendría estancado (incluso descendería un 25% en el ámbito rural) a

¹⁴⁰ Ibid.,36

lo largo del periodo 1964-1971¹⁴¹. Como he dicho más arriba, esta política supuso un escándalo nacional e internacional, más aún si cabe, si contextualizamos este periodo como el de mayor expansión de la escolarización pública a todos los niveles tanto en el contexto de los estados capitalistas del estado del bienestar como de los socialistas de bloque soviético. La unanimidad del discurso en torno a los beneficios de la educación para el progreso y el bienestar social era total e indiscutible, promulgándose leyes que, como bien expresa Raimundo Cuesta¹⁴²:

"(...) representan una renovada esperanza en los efectos benéficos de la educación reglada, como si las promesas de un ascenso social mediante la cultura escolar pudieran al fin estar al alcance de la mano, colmando las ansias de felicidad de un pueblo que por fin también se veía custodiado por el Estado benefactor (...)"

A pesar de las bien fundadas críticas al sistema de escolarización de masas¹⁴³, el auge del Estado de Bienestar se asienta sobre una representación colectiva y un consenso muy amplio acerca de las bondades de la escolarización y, en líneas generales, se ve unida, por un lado, a una veloz política de escolarización y, por otro, a una rotunda expansión del estado y del gasto público¹⁴⁴. Así, ya en 1950, del 50 al 80% de los

¹⁴¹ Ibid.,26

¹⁴² CUESTA, Raimundo, 2005, 201

¹⁴³ Como expone de forma magistral Raimundo Cuesta "(...) Muy lejos quedarían esas ilusiones de felicidad al comprobar los innegables pero limitados efectos de las políticas sociales y de la escolarización. Baste recordar (...) los estudios de Basil Bernstein, donde el peso de los códigos sociolingüísticos manejados por el alumnado determinaba su logro académico y servía para una reproducción amplificada de la estructura clasista. La misma ciencia social de los setenta, especialmente la nueva sociología de la educación, venía a dar cuenta de las limitaciones del esfuerzo educativo en la lucha contra las desigualdades. El ya clásico ensayo de P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (París, Minuit, 1970). Desde entonces, por más que cueste admitirlo se sabe que la escuela no está para evitar desigualdades; su trato igual de los diferentes es el fundamento de su existencia, y lo más que puede demandarse del sistema escolar es que no afiance todavía en mayor grado y profundidad las desigualdades de clase y género". Ibid, 202

¹⁴⁴ "El incremento del gasto público hasta los años ochenta es uno de los fenómenos económico y sociales de mayor transcendencia en la historia del siglo XX, porque configura un nuevo orden de cuidados omnipresentes del Estado que, cada vez más, activa servicios moldeadores de las conductas de los sujetos. Rotunda expansión del estado". CUESTA, 2005, 202

jóvenes entre catorce y diecisiete años asistían a la escuela en todos los países europeos excepto España, Portugal e Italia (...) En esa época el índice de matriculación neto de de alumnos de secundaria en los países de América de Norte y Europa Occidental alcanzaba 88,8%, siendo el 90,7% entre mujeres¹⁴⁵.

En este contexto, la política educativa de Marruecos recibió fuertes críticas por parte, no sólo, de los movimientos de izquierda partidarios de la escolarización universal hasta la enseñanza secundaria, sino que, además, fue sancionada incluso por los organismos internacionales y los países del orbe capitalista. Se podría argumentar, a modo de resumen, que Marruecos anduvo el camino de la educación pública con el paso cambiado al contraer el gasto público en un momento de consenso internacional en torno a los beneficios de la intervención estatal y, en concreto, de la escolarización universal. Sólo retornaría a la política de expansión en educación a partir de los años ochenta, cuando los discursos educativos de los organismos internacionales y países capitalistas irían orientándose, en cambio, hacia la contención del gasto y la liberalización de lo público, implementando, incluso, severísimas políticas de ajuste estructural.

2.2.3 Neoliberalismo, arabización e islamización (1977-1999)

A pesar de las mencionadas críticas a la doctrina Benhima en materia de educación, la política de arabización recibió el apoyo político internacional y el necesario espaldarazo pedagógico gracias a la intervención de dos organismos internacionales como son el Banco Mundial y la UNESCO, en cuyos memorándums se definirá el árabe, moderno o standard, como la lengua nativa del país. Y será en esta condición de lengua materna mediante la cual el árabe debía de convertirse en la lengua de instrucción en la enseñanza pública. Igualmente, desde 1971 la política de

¹⁴⁵ (UNESCO, 1981,454) Ibid., 201

arabización recibirá el apoyo del sindicato de profesores, la asociación nacional de escritores y gran parte de la prensa nacional y, por supuesto, de partido del Istiqlal¹⁴⁶.

Hassan II respondió ante esta unánime presión nombrando a Azzedine Laraki, miembro del comité ejecutivo del Istiqlal, ministro de educación en 1977. Este nombramiento se enmarcará dentro de la nueva política nacional de Hassan II por la cual se retoma la unión con la oposición istiqlalí alrededor de la causa de anexión del Sahara¹⁴⁷.

Así las cosas, en 1978 el rey declara que la *"arabización será el punto de partida irreversible de la reforma educativa"*¹⁴⁸ y A. Laraki permanecerá diez años en el puesto de Ministro de Educación Nacional, del 10 de octubre de 1977 hasta el 12 de marzo de 1986 fecha en la cual es ascendido al puesto de Primer Ministro hasta 1992. Pero hemos de hacer notar que, con esta elección, Hassan II encarga la arabización a la persona menos entusiasta al respecto dentro del partido del Istiqlal: *"Arabizamos porque estamos condenados a arabizar"*¹⁴⁹, llegará a decir A. Laraki, lo cual le valdrá su exclusión del partido y la inclusión total en el sistema de Hassan II. Aun así y a pesar su posición personal¹⁵⁰, el ministro llevará a cabo una política lenta pero implacable de arabización de las enseñanzas primaria y secundaria.

Tras el Coloquio de Ifran de 1970 se inicia la arabización de la enseñanza de la historia, de la geografía y de la filosofía en las enseñanzas primaria y secundaria. Por otra parte, en el curso escolar de 1980 se iniciará la arabización de las matemáticas a partir del tercer curso de primaria y será implementada hasta el final de la secundaria, curso tras curso. De este modo, en 1990 entraría en la universidad la primera promoción de escolares arabizados.

¹⁴⁶ SEGALLA, 255

¹⁴⁷ VERMEREN, 2002,432

¹⁴⁸ SEGALLA, 255

¹⁴⁹ *"Nous arabisons parce que nous sommes condamnés à arabiser"* VERMEREN, 2002,432

¹⁵⁰ También A. Laraki educará a su descendencia en la Mission, y posteriormente en Francia.

La arabización de las materias literarias ya había supuesto una reducción en el nivel de preparación del profesorado pues, ante la falta de un profesorado competente en lengua árabe y a la espera de la formación de un nuevo cuerpo docente en unos centros de formación (Centros de Formación Regional, École Normale Supérieure), se había dejado la enseñanza de estas disciplinas en manos de profesores de Enseñanza Islámica de dudosa preparación científico-pedagógica. Los centros de formación tampoco disponían de los instructores capaces de proporcionar la necesaria formación didáctica y pedagógica a los maestros que allí formaban. En el caso de las materias científicas los profesores formados en francés debían, de un día para otro, impartir sus cursos en árabe y se contrataron, un vez más, profesores capaces de comunicarse en lengua árabe si bien de baja formación científica. Todo ello en un contexto de crisis económica, en pleno proceso de implementación de un plan de ajuste estructural, con su consiguiente bloqueo de los salarios de los funcionarios¹⁵¹ y malestar social.

Como he apuntado previamente para el periodo 1956-62, el modelo económico marroquí nunca ha estado en la línea de las orientaciones liberales keynesianas que inspiraron a los poderes públicos entre los años cincuenta y sesenta; mucho menos en una tendencia nacionalizadora de inspiración socialista, como era el caso de sus vecinos del Magreb. La crítica proveniente de la oposición situada más a la izquierda ha acusado tradicionalmente a las élites marroquíes de mantener un modelo económico calificado de "feudal", un término historicista muy francés para describir a un territorio gobernado por una oligarquía aristocrática de origen terrateniente. Lo cierto es que el poder económico en Marruecos sigue dependiendo en gran medida del suelo, tanto de las exportaciones agrarias como de la explotación de los recursos mineros, principalmente fosfatos. Dichos recursos están en manos de una oligarquía que se continúa designando como *majcén*, la cual engloba antiguos terratenientes, la propia familia real y nuevos tecnócratas enriquecidos. A menudo se confunden los intereses privados con los del estado, por lo que parece oportuno continuar definiendo a esta estructura socioeconómica a la manera tradicional, *majcén*; una palabra que aporta gran contenido: como es la vinculación entre poder político y económico, entre autoritarismo, negociación y cooptación, y que define el modo de actuación de unas élites que, en el

¹⁵¹ VERMEREN, 2002, 434

ámbito económico, en el marco de las relaciones internacionales, tomarán una postura de decidida alianza con el neoliberalismo.

Si para Marruecos los años sesenta habían sido ya sinónimo de un periodo caracterizado por la falta de libertades y la desinversión en el ámbito público, los años setenta iban a colocar al país en el mapa de la crisis internacional del petróleo y en el inicio de la regreso de la retórica del liberalismo, en el marco de la aparición de un nuevo paradigma económico basado el neoliberalismo, políticas de oferta, disminución de las condiciones de trabajo y salarios, privatizaciones, disminución de la inversión estatal, etc., que ha tenido, y tiene, graves repercusiones sociales, tales como el fin del estado del bienestar, allá donde llego a haberlo, y políticas, tales como recortes económicos y, por tanto, de derechos políticos, como razona Raimundo Cuesta¹⁵²,

"(...) Para restablecer la autoridad y la tradición, después de la nueva crisis del capitalismo de los años setenta se concertaron diversas fuerzas conservadoras de oposición a las políticas sociales del bienestar, que hasta entonces habían mantenido una soterrada presencia. La contraofensiva neoliberal tiene un momento estelar, cuando en mayo de 1975 se reúnen en Kioto, bajo el patronazgo estelar de Rockefeller, insignes representantes del poder real, de los gobiernos en la sombra de Europa, EE.UU. y Japón y dan en crear la Comisión Trilateral, observatorio multinacional desde el que se diagnostica, en un texto titulado Crisis of Democracy, una verdad tan verdadera como que un " exceso de democracia supone un déficit de gobernabilidad", lo que llevaba a proponer una reducción y reestructuración de los programas sociales de modo que se minorasen las inversiones en educación superior y se limiten las expectativas de trabajo de las gentes del común".

Es el inicio de las denominadas políticas de ajuste estructural de las organizaciones surgidas de Bretton Woods en el año 1944: Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial. Como expone Enrique Javier Díaz¹⁵³ en un argumento de imperiosa actualidad,

¹⁵² CUESTA, 2005, 203-204

¹⁵³ DIEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier, La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación, El Roure-Ciencia Barcelona. DIEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier, La educación neoliberal y sus repercusiones en educación, 2007, 57.

"Tras medio siglo después de su fundación, es obvio que tanto el FMI como el BM no han cumplido con su misión: aportar dinero a los países que atravesaran coyunturas desfavorables para permitirles acercarse nuevamente al pleno empleo. El FMI es un arma de hacer política. La aceptación por parte de un país de su ayuda económica implica una renuncia expresa a una parte considerable de su soberanía. Las ayudas y créditos de ambas instituciones están condicionados a que el país que recibe la ayuda del BM se comprometa a seguir estrictamente las políticas económicas diseñadas por el FMI contenidas en el artículo VIII de sus estatutos y traducidas en los denominados Planes de Ajuste Estructurales (PAE) cuyo objetivo es reducir el déficit público. El Banco Mundial es formalmente una organización de desarrollo además de la institución multilateral más grande e influyente en la financiación para el desarrollo. En un primer momento su objetivo fue reconstruir las zonas destruidas por la II Guerra Mundial, a través del Plan Marshall. Pero en la actualidad se dedica a fomentar el desarrollo económico, otorgando préstamos y asistencia técnica a los países empobrecidos, que condiciona a la implementación de los Programas de Ajuste Estructural del FMI."

En este contexto internacional la economía marroquí se encuentra a finales de los años 1970 comprometida por causa de su endeudamiento exterior y sometida al imperativo de la estabilización. A lo que habrá que añadir, a partir del año 1983, el ajuste estructural dictado por el Fondo Monetario Internacional, que se extenderá a lo largo de diez años, hasta 1993 (PAE I y II). A juzgar por todos los informes económicos posteriores a esta fecha, parece ser que las políticas de ajuste tuvieron final feliz y Marruecos hizo muy bien los deberes a pesar de que *"han habido algunas repercusiones negativas a escala social a las que conviene poner remedio"*, como bien expresa la nota de prensa publicada por la Comisión Europea en el marco de la firma de una ayuda financiera por 80 millones de ecus en el año 1994¹⁵⁴.

¹⁵⁴ "La Comisión y el Reino de Marruecos han firmado hoy un convenio de financiación en apoyo del programa de ajuste estructural en Marruecos. La ayuda comunitaria asciende a 80 millones de ecus.

Desde 1983, Marruecos lleva a cabo una política de ajuste estructural y, al término de 10 años de reformas, el país ha alcanzado objetivos económicos importantes. No obstante, ha habido algunas repercusiones negativas a escala social a las que conviene poner remedio. La Comunidad se encargará de los sectores de educación y sanidad. (...)

La crisis económica y financiera de los años 80 obligó a Marruecos a negociar una nueva distribución de su deuda exterior y a llevar desde 1983 una política de ajuste estructural con el concurso de las instituciones de Bretton Woods.

Después de una década de reformas, Marruecos ha alcanzado objetivos económicos importantes, entre los cuales se encuentra la reducción del déficit presupuestario, el déficit de la cuenta corriente y una mayor apertura de la economía, pero el ritmo de crecimiento sigue siendo irregular.

En 1996 se publicaría el acuerdo de asociación de Marruecos con la Unión Europea, entrando en vigor en el año 2000. A partir de este momento el intercambio económico y político entre Marruecos y sus socios europeos y norteamericanos se entenderá en términos de "cooperación", "solidaridad", globalización y desarrollo económico. Sin poner en duda las mejoras que estos acuerdos puedan implicar, éstos supondrán un nuevo intervencionismo en diversos ámbitos públicos, entre ellos la educación, tal y como desarrollaré en el siguiente capítulo.

En 1989 Ministerio de Educación Nacional decidió parar el proceso de arabización tras las "*Journées d'études sur l'élévation du niveau d'enseignement des langues*". Consecuencia de las cuales será la decisión de no arabizar la enseñanza superior. La causa aducida es la imposibilidad de arabizar la investigación y el profesorado universitario, al menos hasta que las jóvenes generaciones arabizadas tomasen el relevo en la enseñanza universitaria, lo cual significaba un parón de veinte o treinta años en el proceso de arabización.

A efectos prácticos, la consecuencia de todo ello es que desde 1990 los alumnos de primaria y secundaria reciben una enseñanza enteramente arabizada, pero cuando acceden a la universidad se encuentran con que la docencia se realiza total, Ciencias, Economía, Medicina, Escuelas de Ingeniería, *Grandes Écoles* e Institutos técnicos de formación de personal de la administración, nuevas Clases Preparatorias, etc., o

Con el Programa de Ajuste Estructural (PAE II, 1992-1993) firmado con el Banco Mundial, el ajuste estructural en Marruecos terminará en un futuro próximo.

A pesar de los resultados macroeconómicos importantes, la política de ajuste ha tenido algunas repercusiones negativas en el plan social, a las que Marruecos se esfuerza por hacer frente.

La Comunidad aportará su apoyo financiero de 80 millones de ecus al PAE II a través de un programa general de importación que generará fondos de contrapartida.

Con la concesión de divisas, la Comunidad contribuirá a reducir las necesidades de financiación exterior de Marruecos y mediante una utilización específica de los fondos de contrapartida, contribuirá a atenuar las repercusiones sociales del ajuste estructural en las capas desfavorecidas de la población.

Para respaldar el esfuerzo realizado por el presupuesto de 1993 en los sectores prioritarios de la educación nacional (enseñanza primaria y secundaria) y la salud pública (sanidad básica), los fondos de contrapartida reforzarán los gastos no salariales en estos dos sectores. (...)"

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-93-754_es.htm

parcialmente, como es el caso de las facultades de Letras y Ciencias Humanas, en francés. En consecuencia, como dice P. Vermeren,

"la arabización puede ser considerada, a pesar de su fuerte carga simbólica, como el instrumento de un verdadero apartheid social, mucho más porque hasta nuestros días permanece incompleta"¹⁵⁵.

Resultado directo de esta política de enseñanza será, por una parte, la saturación de las solicitudes de inscripción en las escuelas extranjeras, especialmente la *Agence pour l'Enseignement Français a l'Exterieur* –AEFE, que aglutina la OSUI y la antigua *Misión*, y por otra, la miseria de la enseñanza pública que ve cómo se desarrolla una enseñanza privada paralela desde preescolar a la enseñanza superior la cual escapa, a veces en su totalidad, otras veces en parte, a la arabización.

La única opción que le quedaba al alumno araboparlante que no dominase el francés era entrar en las facultades de *Shari'a* (Ley islámica) y de *Luga al-'Arabiyya* (Legua Árabe) que vieron incrementar el número de alumnos durante los años ochenta. Estos alumnos no encontrarán su lugar en el mundo laboral y pasarán a la oposición islamista. Hay que tener en cuenta, además, que el nuevo plan de estudios que se comenzó a implementar en el año 1985 no sólo es arabizante sino fuertemente islamizante, como bien ha analizado el profesor Muhammad el-'Ayadi¹⁵⁶ para el caso de la asignatura del Educación Islámica, y expondré más adelante en lo que respecta a las Ciencias Sociales.

La islamización de los contenidos forma una parte indisoluble de su proceso de arabización, en tanto que marroquinización de los mismos y debe entenderse como una estrategia de legitimación de Hasan II, en tanto que *amir al-muminin* y su función de

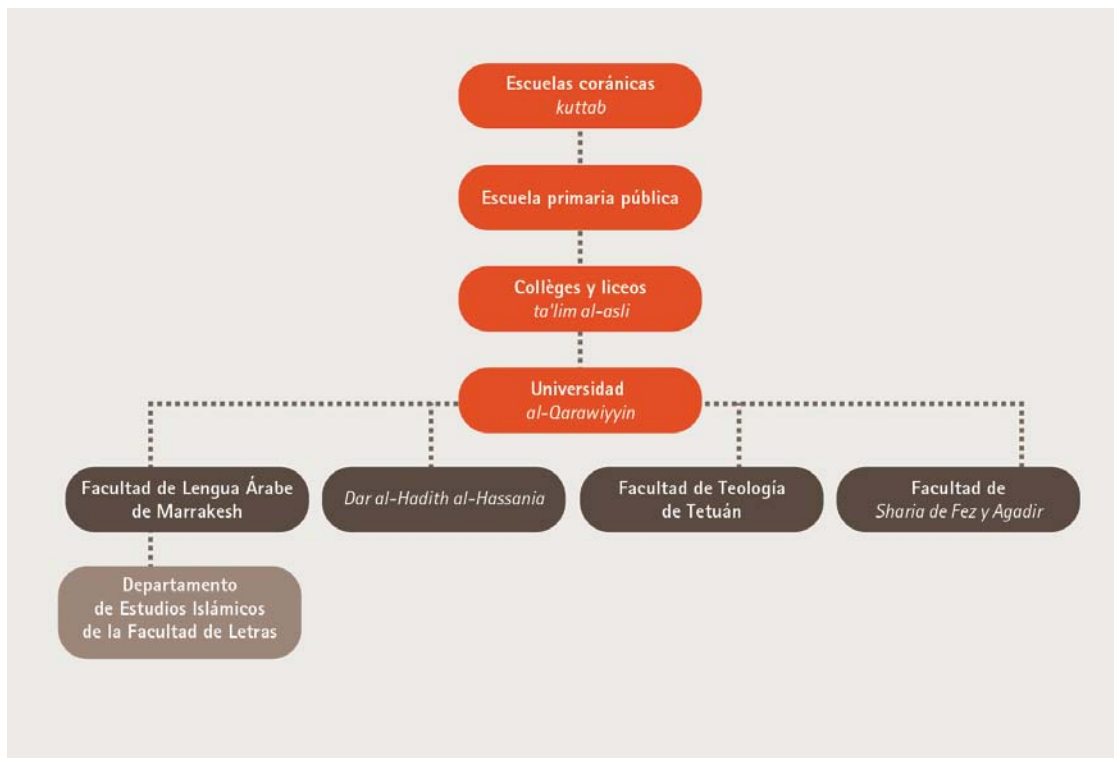
¹⁵⁵ "(...) l'arabisation peut être considéré, malgré sa forte charge symbolique et nationaliste, comme l'instrument d'un véritable apartheid social, et ce d'autant plus qu'elle reste à ce jour largement incomplète " VERMEREN, 2002, 429

¹⁵⁶ EL AYADI, Mohammad, *La jeunesse et l'Islam, tentative d'analyse d'un habitus religieux cultive*, en *La jeunesse et les valeurs religieuses*. Ed. Eddif. Casablanca 2000, 87-157 En el caso de la Enseñanza Islámica el componente religioso es de una fuerte orientación salafí. No ocurre necesariamente lo mismo en el currículo de Ciencias Sociales.

primer ulema del país. Ahora bien, si el debate en torno al modelo de enseñanza pública, tradicional-elitista a la francesa o de masas y arabizado, no quedó definido hasta bien entrados los años ochenta, el desarrollo de una "vía educativa" paralela de corte neotradicional-religioso quedó ya diseñado a inicios del los años sesenta y se fue desarrollado a lo largo de las dos siguientes décadas.

A partir del año 1968 comenzó a crecer el número de escuelas coránicas de nivel inicial (*kuttab* y *masayid*), que no ha cesado de aumentar hasta hoy día, cumpliendo un papel preponderante en la enseñanza preescolar. Tras el *kuttab*, la escolarización se realiza en la enseñanza primaria general pública. En cuanto a la secundaria, se desarrolló un itinerario denominado *asli* (original) a partir de los años ochenta. Este nombre pasó a designar todo el currículum de orientación religiosa, desde el *kuttab* hasta la enseñanza superior (previamente a esta década los textos se refieren a la enseñanza islámica o tradicional¹⁵⁷). Esta opción de enseñanza secundaria contaba con un itinerario en el que predominaba la enseñanza de la lengua árabe y la religión, el cual daría acceso directamente a los estudios superiores: la Universidad *al-Qarawiyyin* y *Dar el-Hadith al-Hassania*. La Universidad al-Qarawiyyin, desde su reforma de 1963 está compuesta por las facultades de derecho islámico de Fez y de Agadir, la de lengua árabe en Marrakesh, y ha visto incrementar su número de alumnos desde los años 60. En 1968 se inauguró la Superior de Ciencias Religiosas de Rabat Dar al-Hadith al-Hassania (actualmente Institución Dar al-Hadith al-Hassania, dependiente del Ministerio de Habous) donde se imparte Filosofía, Derecho y Lengua árabe.

¹⁵⁷ FERNANDEZ FONFRÍA, Lidia, "La formación islámica tradicional (al-ta'lim al-asli) vista a través de la revista Da'wat al-Haqq", en Historia, *Identidad, Alteridad, Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, Colección Temas y Perspectivas, núm.2 Salamanca 2012, 867



Organigrama de la enseñanza religiosa en la actualidad.

Fuente Fernández Fonfria, Lidia, 857

En el año 2004¹⁵⁸ 13.096 alumnos de secundaria seguían el itinerario de enseñanza secundaria original. En el curso 2011 -2012, la Universidad al-Qarawiyyin contaba con 5.273 alumnos en todos los niveles, lo que supone el 15,37% de la enseñanza superior en Marruecos¹⁵⁹.

Con esta línea islamizante el gobierno pretendía hacer frente a la oposición de la izquierda más reivindicativa, fuertemente sancionada en el plano político pero también curricular. La consecuencia de ésta política arabizante e islamizante ha sido el

¹⁵⁸ *Aperçu sur le système éducatif marocain. Préparé et diffusé à l'occasion de la 47ème session de la Conférence Internationale de l'Education* Genève:2-11 septembre 2004. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres, et de la Recherche Scientifique, Rabat. p.31

¹⁵⁹ Estadísticas 2011-12 para la enseñanza superior. Ministerio de Educación Nacional, Marruecos, en Kocoglu, Yusuf, *Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Rapport commandité par l'OCEMO dans le cadre du programme Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC)*. Fiche pays système d'éducation et de formation : Maroc. Décembre 2014 en <http://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2015/04/Etude-OCEMO-Fiche-Maroc.pdf>, 14

encuadramiento de miles de jóvenes en las filas de los partidos o movimientos islamistas, en muchos casos tanto o más activos en su oposición al régimen que la izquierda a la que se pretendía neutralizar, precisamente porque el discurso *salafí* que caracteriza buena parte de la enseñanza religiosa impartida en el aula proporciona un discurso de justicia social y participación política que no se corresponde con la realidad¹⁶⁰.

2.2.4 Organización del sistema educativo 1985-2000

A lo largo del periodo 1980-1985 se elaboró un plan de reforma por una comisión de expertos que se comenzó a implantar en el aula a partir del curso escolar de 1988-89 e implicaba, principalmente, una redefinición más estructural que curricular de las enseñanzas primaria y preparatoria (*collège*). El planteamiento era hacer de la escuela primaria y preparatoria dos ciclos de un mismo sistema que se denominaría "enseñanza básica"¹⁶¹ que abordaría de los 7 a los 16 años¹⁶², edad en la que se fijó el final de la obligatoriedad escolar, siguiendo los dictados de la UNESCO, institución que se hace eco de la corriente de origen laborista defensora de la educación secundaria para todos, cuyo inicio se sitúa en los años veinte del siglo pasado¹⁶³. El objetivo último de estos postulados que alargan la escolarización hasta los dieciséis años, recientemente hasta los diez y ocho, es armonizar la edad laboral, la edad penal y la edad escolar¹⁶⁴ en

¹⁶⁰ Sobre ésta cuestión ver El Ayadi, 2000

¹⁶¹ Enseignement Fondamental التعليم الاساسي

¹⁶² Nótese que en España la enseñanza no fue obligatoria hasta los dieciséis años hasta el año 1990 con la promulgación de Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE, que establecía que "la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita". Fragmento de la LOGSE recogido en CUESTA, Raimundo, Felices y escolarizados.... p.76

¹⁶³ TAWNEY, R.H., Secondary Education for all, The Educative Advisory Committee of the Labour Party, London, 1920. Se puede consultar el texto completo aquí: <https://archive.org/details/secondaryeducati00tawnuoft>

¹⁶⁴ Y no tener a los niños delinquiendo por la calle hasta que alcancen la edad laboral (o penal). Sobre esta cuestión ver CUESTA, 2005,187-247

el marco de una escolarización total en la enseñanza primaria y de masas en la secundaria. Una retórica educativa que provenía, en resumen, de un contexto socioeconómico bastante distinto al de Marruecos en los años noventa, con las edades penales y laborales situadas en los doce años y una tasa total de inscripción en la enseñanza primaria del 61% en el curso 1990-91 y con el trabajo infantil como una realidad innegable.



(Elaboración propia)

El diseño de la estructura educativa previo a la reforma de 1985 se caracterizaba por tres etapas, primaria, preparatoria o *collège* y secundaria o *baccalaureat*, de las que sólo la primaria era considerada como escolarización universal obligatoria. Esta reforma implicaba un nuevo modelo estructural en el que la escolarización se haría obligatoria en sus etapas primaria y secundaria obligatoria. Por lo que respecta al nivel de

primaria¹⁶⁵ se componía de cinco años que culminaban con un examen de acceso a la enseñanza preparatoria¹⁶⁶. Con esta reforma el ciclo de enseñanza primaria aumentaba en un curso, sexto, formando el denominado primer ciclo de enseñanza básica. Reorganización de los ciclos de enseñanza que respondía a la fuerte demanda de escolarización. Alargando el correspondiente al de primaria; se pretendía, de esta manera, prolongar la permanencia en el sistema escolar en las zonas rurales. Otro objetivo, nada desdeñable, de esta reforma era ahorrar gastos en el ciclo de enseñanza preparatoria, cuyo coste era mucho mayor que el de primaria. En líneas generales, un colegio de primaria se compone de una sola clase por curso y un maestro bilingüe, en teoría, para cada uno, mientras que en preparatoria son necesarios profesores especializados por materias y más clases. En teoría, el ahorro de costes se reinvertiría en la creación de más instituciones de preparatoria, si bien el desarrollo de la enseñanza preparatoria ha sido más bien escaso a lo largo de la década de los noventa, concretamente en las zonas rurales en las que se pretendía desarrollar.

Un tercer propósito de esta nueva organización curricular era el de facilitar el acceso a la enseñanza preparatoria, dejando en manos de las autoridades escolares la decisión del paso o no del alumno al siguiente nivel de enseñanza, eliminando con ello la figura del examen general, fuertemente criticado por su carácter altamente selectivo y discriminatorio. Tradicionalmente el abandono escolar se producía en el cambio de ciclo, quinto de primaria, cuando los alumnos contaban con nueve o diez años, tramo escolar que se convertía en destino final de esta reforma. Por otra parte, al dejar el criterio de acceso en manos de las autoridades escolares se generó, en algunos casos, cierta sensación de arbitrariedad, de tal manera que se empezó de nuevo a reivindicar el examen, "elemento más justo" de selección.

La enseñanza preparatoria, pasaría a llamarse segundo ciclo de enseñanza básica y estaba formado por tres cursos: séptimo, octavo y noveno. Al término del noveno curso, esta vez sí, los alumnos habrían de hacer frente a un examen, con unos criterios de evaluación altamente selectivos, el cual proporcionaba acceso a la enseñanza secundaria

¹⁶⁵ Enseignement primaire التعليم الابتدائي

¹⁶⁶ Enseignement préparatoire o collège التعليم الثانوي الإعدادي

o profesional. La enseñanza secundaria¹⁶⁷ se componía, entonces, de tres años cuyo objetivo era la obtención del diploma de bachillerato (*baccalaureat*). El examen de *baccalaureat* se escalonaba a lo largo de los tres años de estudios, con un carácter mucho más selectivo que el anterior puesto que procuraba el acceso a la enseñanza universitaria.

El programa denominado *Développement du 2ème cycle* consiguió unos resultados relativamente buenos en lo que se refiere al paso del primer ciclo de enseñanza básica al segundo y su tasa de permanencia en el mismo, como muestra el siguiente cuadro histórico, cuyos datos deben ser tomados con cierta precaución por su carácter propagandístico:

	Efectivos en miles	Tasa de transición	Tasa de transición femenina
1965-66	59,3	29,60	22,90
1970-71	51,9	25,79	31,79
1975-76	97,6	35,50	38,75
1980-81	137,7	34,10	36,9
1985-86	219,6	54,70	58,9
1990-91	214,5	87,20	90,5
1993-94	269,4	83,90	87,9

Fuente: Division de Statistiques/ Direction de Planification/ MEN¹⁶⁸

A pesar de la evidente mejora en la tasa de permanencia tanto de los niños como de las niñas, el sistema seguía generando un "efecto embudo" en el cambio de ciclo, que, si bien progresó sensiblemente en las zonas urbanas, continuó manteniendo un carácter altamente selectivo en los núcleos rurales o periurbanos debido, fundamentalmente a la falta de aulas y profesorado. Puesto que las infraestructuras eran

¹⁶⁷ Enseignement Secondaire o lycée التعليم الثانوي

¹⁶⁸ En RADI, Mohammed, *Le développement de l'éducation en milieu rural. Propositions stratégiques*. Dar Nach al-Maarifa Rabat.1995, 87

insuficientes para acoger el alumnado en su pueblo, villa o cabeza de comarca, los niños debían realizar esta etapa una pequeña ciudad en forma de internado, lo cual constituía un gasto inasumible para buena parte de la población rural, además de un paso culturalmente impensable en el caso de la escolarización de las niñas, tal y como ilustra la siguiente tabla basada en datos del Ministerio de Educación Nacional, a pesar de mostrar unas cifras muy optimistas y alejadas de la realidad de forma evidente:

Tasa de escolarización en la enseñanza básica por ciclo, género y ámbito rural o urbano:

	Sexo	1 ciclo básica	2 ciclo básica	Total básica
Ámbito urbano	Niños	105,5	100	103,6
	Niñas	96,1	77,9	89,9
	Total	100,9	89,2	96,6
Ámbito rural	Niños	68	11,3	50,4
	Niñas	34,1	3,4	24,5
	Total	51,4	7,4	37,7
Total	Niños	84,5	53,4	74,4
	Niñas	61,4	38,4	54
	Total	73,2	46,2	64,4

Fuente: Division de Statistiques/ Direction de Planification/ MEN¹⁶⁹

Volviendo al hilo argumental, es de relevancia recordar que este es el primer currículum nacional totalmente arabizado hasta la enseñanza superior universitaria. Esta vez, empero, y a pesar de lo anteriormente expuesto respecto a la enseñanza secundaria obligatoria, la arabización no vino acompañada, como sí sucedía al inicio de la independencia, de una expansión de la escolarización universal. Bien al contrario, la educación marroquí habrá de hacer frente a un nuevo periodo de de contracción económica impuesto, esta vez sí, por el Fondo Monetario Internacional (FMI). La dureza selectiva del sistema educativo marroquí se justificaba, entonces, por la falta de

¹⁶⁹ RADI, 217

medios, tanto de establecimientos como de efectivos, consecuencia de las políticas de ajuste estructural.

Al inicio de los años ochenta, la tasa de escolarización, que había alcanzado el 65% en 1980-1, cayó brutalmente al 57%, recuperándose sólo de forma muy paulatina a largo de casi quince años. Las cifras son ilustrativas: en 1995 sólo un 71% de los niños en edad escolar estaban escolarizados en el primer ciclo de enseñanza básica, cifra que disminuía a un 51% en el caso de las niñas¹⁷⁰. Respecto al segundo ciclo de básica o preparatoria la tasa de escolarización era del 36%, reduciéndose al 30% en secundaria. La edad media de terminación de estudios era de 15 años. La desigualdad se incrementaba dependiendo de que se tratase de un ámbito rural o urbano y de que se tratase de niños o de niñas: según datos de 1999 un 59% de los niños en las zonas rurales asistían a la escuela primaria, situándose tan sólo en un 26% de las niñas. En general, la tasa de analfabetismo en Marruecos era muy elevada, un 58% entre la población mayor de 15 años, cifra que se traducía en un 45% de los hombres y un 72% de las mujeres. Lógicamente esta tasa variará según se trate de zonas rurales o urbanas, baste citar para ello que en 1990 la tasa de analfabetismo en el mundo rural se situaba en el 82% de la población, frente a “sólo” un 44% de la misma en zonas urbanas.

Por otra parte, habremos que reconocer que el gobierno fue aumentando paulatinamente la partida destinada a educación pasando del 3,2% del PIB del periodo Benhima (1965-1967), al 6,4% del PIB en 1980, hasta alcanzar un ya importante 7,3% del PIB en 1990. Ahora bien, el punto de partida en materia de infraestructuras y profesorado era lo suficientemente débil como para que este incremento presupuestario resultase insuficiente. Hay que tener en cuenta, además, que el presupuesto destinado a la educación superior supone una buena parte del total de la inversión en el sector. Todo ello se da, recordemos, a lo largo de los años noventa en un contexto de enorme avance cuantitativo en la escolarización infantil en Marruecos, causado por un fuerte incremento de la población en edad escolar. A esto habría que sumar un desencanto general de la población respecto a una institución escolar, cuyas enseñanzas son percibidas por la población como "no útiles" gracias a una arabización mal llevada que

¹⁷⁰ Fuente: División de Estudios y objetivos. Dirección de la Planificación del Ministerio de Educación Nacional. En RADI, 72 - 87

tubo como principal consecuencia que el alumnado no adquiriese la suficiente preparación ni en árabe clásico, ni en francés. El resultado fue, de nuevo, y dado que el clima de relativa apertura en lo que respecta a la libertad de expresión así lo permitía, el aumento en el número de voces críticas a finales de los años noventa contra un sistema educativo que se califica como desastroso.

Quizá el análisis crítico que más eco haya tenido en el país sea el informe que el Banco Mundial publicó en 1995 en el cual se especificaba que el mayor obstáculo para el desarrollo del país era su deficiente sistema educativo. A primera vista, parece bastante confuso en el plano de la coherencia que el Banco Mundial y el FMI emitan sistemáticamente informes sumamente críticos con las instituciones públicas de los países intervenidos, a la vez que se imponen recortes en los presupuestos destinados esas mismas instituciones, ahora calificadas como "servicios" públicos¹⁷¹; propagando su inevitabilidad a los cuatro vientos. Aparente contradicción a la que R. Cuesta¹⁷², logra aportar algo de claridad:

"(...) Pero la crisis de los setenta trajo una doble contrarrevolución conservadora: en el pensamiento social y en la praxis política. Ambas afectaron y revisaron las políticas educativas desde finales de los 80 y principios de los noventa hasta hoy. La fe ciega en la escolarización se trocó en una prudente estrategia de contención y reorientación del esfuerzo educativo hacia las necesidades del mercado. Y así las recomendaciones del Banco Mundial insistirán en la necesidad de concentrar la inversión pública en el nivel de la educación básica, desinvirtiendo en el resto para la que la secundaria y universitaria queden sujetas a las iniciativas del mercado y fórmulas de pago por servicio (Hirtt, 2003 120-121). El programa oculto del neoliberalismo no se niega abiertamente a reducir la escolarización obligatoria (..) no han dejado de crecer la cifras de alumnado. Así en la OCDE, se sigue promoviendo la escolarización a todos los niveles si bien, el establecimiento de procesos selectivos, los itinerarios y otras formas de desintegración de fórmulas comprensivas están muy presentes en el orden del día"

¹⁷¹ "Al empezar a ser calificada como "servicio" (servicios económicos de interés general), la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como un derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales. Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y representa un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública". DIEZ, 325.

¹⁷² CUESTA, 204

Es decir, el estado liberal globalizado no niega, no puede negarlo, su obligación de cubrir con la red pública educativa porque forma parte de los compromisos de referencia firmados en el marco de Naciones Unidas. En el plano discursivo la educación pasará a ser un servicio, sí, pero "al que se tiene derecho"; un postulado indiscutible avalado por la UNESCO¹⁷³ cuyo lenguaje irá evolucionado a lo largo de las dos últimas décadas a partir de la Conferencia Mundial, *Educación Para Todos* que tuvo lugar en 1990 en Jomtien (Tailandia). Allí, representantes de la comunidad internacional se pusieron de acuerdo en universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década. A partir de esta conferencia fue aprobada la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, la cual enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación, objetivos reafirmados en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) y prorrogados para el año 2015 en el marco de los Objetivos del Milenio¹⁷⁴.

Resulta, en consecuencia, difícil conciliar la implementación de políticas públicas con marcos de referencia contradictorios: el de la UNESCO, por un lado, y el del FMI, por otro. De armonizar las contradicciones se encargará la OCDE¹⁷⁵,

¹⁷³ <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>
URL_ID=7702&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹⁷⁴ <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>

¹⁷⁵ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, es una organización internacional de carácter gubernamental. Fundada en 1961, tiene su origen en la Organización Europea de Cooperación Económica de 1948, creada para administrar la ayuda de EEUU y Canadá del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa tras la II Guerra Mundial. Su función, actualmente, es la de asesorar a los países miembros, asociados o los que así lo soliciten. Puede ser en el marco de programas o iniciativas regionales. La OCDE no proporciona recursos financieros. Sólo presta asesoría para mejorar las políticas públicas de los países miembros o de terceros que lo soliciten. Todo ello, como dice el Art. 1 del Convenio fundacional de 14-12-1960, con el objeto de lograr el crecimiento económico y empleo sostenible y elevar el nivel de vida en los países miembros mientras se mantiene la estabilidad financiera, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de la economía mundial.

En

<http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/OCDE/es/quees2/Paginas/Pa%C3%ADses-Miembros.aspx>

organismo que se ocupará de recordar a todos los estados miembros que la educación es un derecho-servicio y no un servicio público privativo del estado. Debe, por lo tanto, estar al servicio, valga la redundancia, del mercado y no del estado, en tanto que su objetivo último es lograr la empleabilidad.

Pero en su propia condición de servicio, la educación es, además, obligatoriamente un nicho de mercado, pues así lo impone el Acta Final de Marrakech¹⁷⁶ (1994) de la Organización Mundial del Comercio de la que Marruecos es país anfitrión y signatario. La OMC (WTO World Trade Organization) fundada en 1994 - sucesora de la organización para el acuerdo GATT de 1948 (General Agreement on Trade and Tariffs), es el organismo que, a través del Acuerdo General sobre comercio y servicios (GATS/AGCS), propugna la liberalización del comercio mundial aplicando a todas las actividades el principio de libre competencia y las leyes de mercado. Según el Acta Final de Marrakech (1994), sus normas son obligatorias sin reservas para todos los países miembros. En lo que respecta al sector servicios, para el GATS sólo se pueden considerar servicios públicos o servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales, el banco central, el ejército, la policía y el sistema judicial, quedando la educación excluida de la condición de servicio público gubernamental, es decir, no privatizable.

Según la OCDE, el estado debe cumplir con sus obligaciones educativas, pero, en tanto que éstas son consideradas como servicios, deben suministrarlos exclusivamente en aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para ser incluidos en el mercado de la educación¹⁷⁷. La llamada a la inversión privada en educación juega un papel importante en la reforma de los noventa. Ahora bien, debido a la débil situación económica del país, este sector social, no parece ser suficientemente "rentable", creciendo de forma paulatina pero no exponencial como se preveía; algo que sí va a caracterizar el siguiente periodo reformista. Lo que sí tuvo una

¹⁷⁶ Evidentemente, la Comisión Europea es signataria del Acta de Marrakesh, traspasando el acuerdo a la legislación europea en el marco de la Directiva de Servicios Bolkestein. En DÍEZ, 56

¹⁷⁷ OCDE- *Analyse des politiques d'éducation*, 2001, 146, en DÍEZ, 325

clara repercusión en la reforma de los noventa fue la implementación de una corriente que busca mayor eficiencia de gasto y que vuelca en la didáctica de todas las materias del currículo un lenguaje a la vez técnico y mecánico proveniente del mundo del desarrollo de proyectos en el ámbito empresarial, la conocida como pedagogía por objetivos¹⁷⁸, si bien con limitada proyección en la realidad de la práctica pedagógica.

¹⁷⁸ Sobre esta cuestión es referencia ineludible la obra de José Gimeno Sacristán, especialmente su libro *La Pedagogía Por Objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata, S. A.. Madrid, 1986.

*"En base a los hechos y la experiencia de la vida real , recomendamos políticas destinadas a mejorar la calidad de vida de las personas . Trabajamos con las empresas, a través del Comité Asesor e Industria de la OCDE , y con los trabajadores, a través de la Comisión Sindical Consultiva . Tenemos también contactos activos con otras organizaciones de la sociedad civil. El hilo conductor de nuestro trabajo es un compromiso compartido con las economías de mercado respaldado por las instituciones democráticas y centrado en el bienestar de todos los ciudadanos. En el camino, también nos dispusimos a hacer la vida más difícil para los terroristas , evasores de impuestos , empresarios deshonestos y otros cuyas acciones socavan una sociedad justa y abierta"*¹⁷⁹ .
OCDE <http://www.oecd.org/about/>

"Algunos están más preocupados por el islam que por nuestra religión verdadera, que ya digo que es el neoliberalismo, el fundamentalismo financiero. Otra cosa es el terrorismo, y otra, la inmigración, que es uno de los efectos del neoliberalismo".
Hanif Kureishi¹⁸⁰

CAPÍTULO TERCERO

Globalización y educación en Marruecos: nuevo rey, nuevos actores, nuevos discursos

Si concluía el capítulo anterior mencionando el informe del Banco Mundial publicado el año 1995 que supuso el inicio de la reforma, abriré este capítulo refiriéndome a ese mismo informe, el cual, además de criticar la situación de la educación en Marruecos aludía de forma expresa al nepotismo y a la corrupción del país. Al poco tiempo (1997) se iniciaba un gobierno denominado de alternancia en Marruecos con un ministro de la oposición socialista: Abderrahman Yussuffi, el cual, en su programa de 1998 hablaba por primera vez de "moralización de la vida

¹⁷⁹ *"Drawing on facts and real-life experience, we recommend policies designed to improve the quality of people's lives. We work with business, through the Business and Industry Advisory Committee to the OECD, and with labour, through the Trade Union Advisory Committee. We have active contacts as well with other civil society organisations. The common thread of our work is a shared commitment to market economies backed by democratic institutions and focused on the wellbeing of all citizens. Along the way, we also set out to make life harder for the terrorists, tax dodgers, crooked businessmen and others whose actions undermine a fair and open society"*.

¹⁸⁰ Entrevista realizada por Javier Rodríguez Marcos. El País Semanal, nº 2.019, 7 de junio de 2015, 36-39, 36

pública"¹⁸¹; tras el subsiguiente debate mediático, en 1999 se creaba el *Comité de la lutte contra la corruption*, posterior *Commission pour la moralisation de la vie publique* cuya primera actuación fue elaborar un plan nacional de integridad pública.

Omar Azziman, miembro fundador de la *Organisation marocaine des droits de l'Homme* (OMDH) fue nombrado ministro de justicia en 1997, cargo que ejerció hasta el año 2002, cuando pasó a desempeñar la presidencia del *Conseil consultatif des droits de l'homme* (CCDH). Como director de gabinete le acompañó Ahmed Ghazali, socio de la organización no gubernamental *Transparency Maroc*. Una de las primeras actuaciones de Omar Azziman al llegar al Ministerio fue legalizar la asociación, que se movía en la ilegalidad desde su fundación en 1996. Las bases de *Transparency Maroc* son la lucha contra la corrupción en todos los ámbitos: económico, jurídico, administrativo y político, razón por la cual, y a propuesta de Omar Azziman, participó en las nuevas instancias creadas y en la elaboración del mencionado Plan para la Moralización de la Vida Pública, con cuya implementación y resultados, por otra parte, siempre se ha mostrado sumamente crítica.

Si la participación de *Transparency Maroc* en el ámbito legal y administrativo no obtuvo los resultados esperados, la influencia de sus miembros, y de otras organizaciones en defensa de los Derechos Humanos, en la reforma de los programas escolares para el nuevo milenio será determinante. *Transparency Maroc* ha defendido que el mecanismo adecuado para luchar contra la corrupción no es otro que la defensa del concepto de ciudadanía, puesto que, en su interpretación, la causa de la corrupción estructural proviene del analfabetismo funcional y político. De esta manera, sólo extendiendo la enseñanza pública basada en el enfoque de derechos humanos y educación a la ciudadanía se puede encaminar la sociedad hacia la democracia, cuestión que analizaré de una forma más detallada en el capítulo cuarto.

¹⁸¹ Feliú, Laura, El jardín secreto, p.306

3.1. Buena gobernanza, ciudadanía activa y democracia participativa: nuevos discursos para el nuevo milenio

La colaboración de *Transparency Maroc* en la denuncia de la corrupción como una realidad social y su posterior participación en la elaboración de políticas públicas en su condición de "representante de la sociedad civil" tiene que ver, de un lado, con la participación de la clase política en instancias internacionales que demandan este tipo de actuaciones participativas tales como el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por otro con una nueva estrategia de política "blanda" por parte de la monarquía, en palabras de Laura Feliú ¹⁸² " (...) el rey se apropia en cierta manera de la reivindicación, la convierte en una reivindicación oficial y, como en otras ocasiones, pretende con ello hacerse con la capacidad de iniciativa, crear expectativas y frenar la radicalización de las demandas".

Esta forma de actuar por parte de la monarquía implica que, a efectos simbólicos, el rey se erige como árbitro¹⁸³ y no como parte, de manera que cada nuevo proyecto político supone la participación en la toma de decisiones y en su desarrollo de actores distintos de las élites tradicionales; esto va acompañando de un descrédito de la clase política tradicional mientras que la imagen del monarca queda indemne. Por ejemplo, en el caso de las conclusiones del informe del Banco Mundial, éstas fueron publicadas en el órgano oficial de palacio *Le Matin du Sahara et du Maghreb*¹⁸⁴ y presentadas en sesión parlamentaria por el propio rey. Este es el inicio de una renovada forma política basada en una dinámica en la que el rey forma parte de los procesos de denuncia y publicitación masiva de diversas realidades sociales vergonzantes, en base a informes de la sociedad civil siempre avalados por organizaciones internacionales. Esta actuación permite al monarca culpar no sólo a la clase política sino a la sociedad en su

¹⁸² FELIÚ, Laura, *El jardín secreto: los defensores de los derechos humanos en Marruecos*. Los Libros de la Catarata, 2004, 411

¹⁸³ Ibid. 181

¹⁸⁴ KOHTALL, Florian, "La démocratie renversée sur l'usage de la "bonne gouvernance" en Égypte et au Maroc: le cas des réformes de l'enseignement supérieur", CAMAU, Michel y MASSADIER, Gilles, (Dir), *Démocraties et autoritarismes. Fragmentation et hybridation des régimes*. pp.241-261 Paris, Karthala, 2009, 245

conjunto de la situación públicamente reprobada. El rey, además, en tanto que denunciante y casi en cualidad de víctima, de engañado, queda eximido de toda culpa y se erige en árbitro¹⁸⁵ entre todos los actores implicados a la vez que en impulsor de una iniciativa en materia de políticas públicas.

La creación de la *Commission Spéciale Education-Formation* (COSEF) se inserta plenamente en esta nueva dinámica política, ya que es indisociable al proceso de encuentros y alianzas entre los partidos políticos de la oposición y el palacio. En este caso, en torno a cuestiones relacionadas con el ámbito de la enseñanza, como la de elaborar un programa de reforma global para el sistema de la educación -formación, el cual debía superar de una vez por todas el debate ideológico respecto a la cuestión de la arabización de la enseñanza, además de tratar algunas medidas liberalizadoras que tuvieron menor repercusión pública, tales como la introducción de tasas en la enseñanza no obligatoria y la promoción de la enseñanza privada.

El proceso de reforma del ámbito educativo comenzó en 1998 año en que la COSEF, compuesta por miembros representantes de diversos sectores de la sociedad civil y presidida por un hombre de consenso¹⁸⁶, Abdelaziz Meziane Belfkih, consejero real durante los últimos años de Hassan II y con Mohamed VI, fue encargada de elaborar un proyecto de reforma junto al Ministerio de Educación Nacional. La COSEF incluía representación de gran parte del espectro político marroquí. La decisión real de establecer ese consenso en torno a las cuestiones educativas se tomó un año después del inicio del gobierno de alternancia, dirigido por el líder histórico de la oposición Abderrahmane Youssoufi quien, en su calidad de líder carismático del socialismo, legitimaba los nuevos pasos tomados en el ámbito las reformas sociales, a la vez que se desaprobaban las actuaciones previas en materia educativa atribuidas al partido Istiqlal.

En la comisión participaban representantes de la esfera política, delegados del Ministerio de Educación Nacional y un amplio espectro de trabajadores del sector

¹⁸⁵ ZARTMAN, William, L, "Common Elements in the Analysis of the Negotiation Process", *Negotiation Journal*, Volume 4, Issue 1, pages 31–43, January 1988

¹⁸⁶ BERRADA, Hamid, Adieu à Abdelaziz Meziane Belfkih, *Jeune Afrique*, 20 de mayo de 2010, edición online: <http://www.jeuneafrique.com/196901/politique/adieu-abdelaziz-meziane-belfkih/>

educativo, sobre todo inspectores y figuras muy conocidas de la sociedad civil¹⁸⁷ como Amina Lemrini (ADFM Association démocratique des femmes du Maroc, miembro fundador de la Organisation Marocaine des Droits Humains-OMDH) o Nouredine Ayouch, fundador de la empresa de microcréditos más importante de África: Zakoura. De esta manera, la COSEF ha ayudado al poder real a establecerse en el centro de un paisaje político con un aire de pluralidad, de democratización, pero cuya realidad institucional tiene como trasfondo la creación de distintas formas de gobierno paralelas a la de las instituciones constitucionales; son formas de participación en el poder, que pese a todo, continúan sin tener un carácter representativo pues son designadas desde palacio¹⁸⁸ y excluyen buena parte del espectro político y social del país. Asimismo, se trata de una estrategia de capitalización por parte del monarca del trabajo realizado por los grupos de oposición y del campo asociativo, además de la cooptación de nuevas élites. Por otra parte, sitúa la responsabilidad del éxito de la reforma en la capacidad de actuación de los miembros de la comisión y su capacidad de llevar a buen puerto una verdadera movilización social en el campo de la educación¹⁸⁹.

La nueva estrategia política será difundida de forma sistemática a través de campañas mediáticas de gran calado, avaladas con toda suerte de estadísticas oficiales de fácil accesibilidad. El cómodo¹⁹⁰ y cada vez más rápido acceso a la información legal

¹⁸⁷ KOTHALL, 256

¹⁸⁸ Ibid.,255

¹⁸⁹ Como indica claramente el rey Mohammed VI en su discurso del 12 de septiembre del año 2000 con la ocasión del inicio del curso escolar: "*La mobilisation que Nous attendons de tous pour s'impliquer dans les chantiers de la réforme de notre système éducatif, doit être organisée, gérée de manière rigoureuse, centrée sur des objectifs déterminés, orientée vers les priorités, veillant sur les réalisations adéquates tout en prenant les mesures pratiques, à même de permettre le respect des échéances historiques arrêtées par la Charte nationale de l'éducation et de la formation, en tant qu'étapes phares du processus de réforme, et en particulier l'échéance 2002 à partir de laquelle, chaque enfant marocain ayant atteint l'âge de six ans, trouvera un siège en première année à l'école primaire la plus proche de la résidence de sa famille*", en "COSEF : L'institution mobilisatrice", *Aujourd'hui le Maroc*, 15 de mayo de 2002, [www. Aujourd'hui.ma](http://www.Aujourd'hui.ma)

¹⁹⁰ En abrumador contraste con el período anterior, donde era prácticamente imposible encontrar los datos estadísticos originales que trataban la obras que analizaban el sistema educativo en los años ochenta y noventa, los documentos legales de referencia o las normativas ministeriales; ni tan siquiera los programas que debían seguir los maestros en el aula. No se trataba, en absoluto,

y estadística a través de las herramientas digitales de comunicación, por otra parte, es otra de las particularidades de la nueva gobernabilidad. Información a la que se accede desde cualquier ordenador de forma rápida y precisa, ya digerida y convenientemente presentada, pero destilando neutralidad por su aspecto de informe estadístico resultado de una auditoría¹⁹¹. Esta estrategia tendrá un doble objetivo, por un lado, justificar internamente las actuaciones en materia de políticas públicas¹⁹² rindiendo cuentas a la par con los organismos financiadores internacionales (en un incesante intercambio de datos estadísticos e informes en que los que los organismos internacionales son juez y parte¹⁹³) y, por otro, servir de documento de trabajo para su posterior difusión a analistas internacionales de toda índole y, muy especialmente, a los medios de comunicación.

de que el funcionario encargado en el Ministerio o la bibliotecaria del Centro de Formación de Inspectores no quisieran proporcionármela; bien al contrario me solicitaban, amablemente, que en caso de encontrarla, tuviese a bien entregarles una copia, algo que sucedió en no pocas ocasiones. Los archivos y bibliotecas estaban, sencillamente, vacíos, reflejo del autoritarismo del régimen pero sobre todo de una extraordinaria falta de medios.

¹⁹¹ Son, efectivamente, empresas auditoras o especializas las que llevan a cabo la labor de muestreo en forma de subcontratación. La posterior elaboración de los informes es realizada por expertos en la materia dentro del entorno próximo a palacio (o asociado a él).

¹⁹² La acción evaluadora está prevista ya en la Charte: " 157. *Le système de l'éducation et de la formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs. Cette évaluation se basera, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'auto-évaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et le sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires, dans les milieux du travail, de la science, de la culture et des arts.*" Y será posteriormente desarrollada por el Dahir n° 1.05.152 de 10 de febrero de 2006

¹⁹³ Como sucede, por ejemplo, en el caso de los siguientes informes: *Maroc et Mauritanie. Etudes de cas* 2007. UNESCO (2008/EFA/MRT/PI/2008, informe-país que sirve de base para el informe anual *Education pour tous 2008*; *Education au Maroc. Analyse du secteur*, UNESCO Bureau pour le Maghreb, Rabat 2010 (2010/ED/FU/RAB/PI/2), ambos informes se surten de las mismas fuentes y utilizan una retórica similar a la del *Dossier 50 Ans de Développement Humain & Perspectives 2025*, 2006, al *Rapport Annuel 2008*, en el caso del segundo. Ambos informes fueron realizados en el marco del programa *Education pour tous 2015*, de las que forman parte algunas acciones del programa de urgencia para la reforma del sistema educativo 2009-2012, y la estrategia "Apprenons tous" 2012.

La publicación de las actas de la COSEF en agosto de 2000 es el inicio de una etapa de fácil acceso a la información oficial del Ministerio en materia de educación. Se trata de una publicación compuesta de nueve documentos de los cuales sólo uno de ellos tiene el formato de "acta". El resto es un compendio de discursos reales, marcos legales, y lo más importante, un aparato justificativo de las reformas consistente en un análisis crítico de la situación de la enseñanza en Marruecos, cuya mirada retrospectiva busca culpables tanto en el protectorado como en las más recientes políticas educativas (Istiqlal). A continuación, se buscan modelos en el ámbito internacional (España, Chile, ...) para finalizar el documento proponiendo la reforma estructural a implementar. Este formato de informe se sucederá en los años 2004¹⁹⁴, 2006¹⁹⁵, 2008¹⁹⁶, 2012¹⁹⁷. Los últimos informes apuntan ya como culpables de las deficiencias del sistema a los responsables en materia de educación de los últimos quince años, es decir, a la izquierda tradicional (USPF, por los ministerios de Habib el-Malki) y a los independientes, que han formado parte tanto de los sucesivos gobiernos como del proceso de reforma.

Desde el año 1995, en resumen, la denuncia de las carencias del sistema educativo marroquí tendrá su origen en palacio; de tal manera que, hasta la fecha, se sigue manteniendo la cuestión de la educación como un eterno problema cuya causa es

¹⁹⁴ *Aperçu sur le système éducatif marocain. Préparé et diffusé à l'occasion de la 47ème session de la Conférence Internationale de l'Education* Genève:2-11 septembre 2004. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres, et de la Recherche Scientifique, Rabat

¹⁹⁵ LEMRINI, Ahmed, "Systèmes Éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation", *Cinquantième de l'Indépendance du Royaume du Maroc, Dossier 50 Ans de Développement Humain & Perspectives 2025*, 2006
Reforme du Système Éducatif: Bilan et perspectives. Département de l'Education Nationale. MEN. Octobre 2006

¹⁹⁶ *Rapport Annuel 2008* (4 Vols.) Conseil Supérieur de l'Enseignement. Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. Este informe es el punto de partida de la nueva estrategia en materia educativa denominada "programa de urgencia para la reforma del sistema educativo 2009-2012"

¹⁹⁷ *Rapport EPT 2012* Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification, Division du Suivi des Plans de Scolarisation
 Rabat 2012. Este es el informe que, en colaboración con UNESCO y UNICEF evalúa el denominado plan de urgencia e implementa la estrategia "Apprennos tous".

una clase política incapaz y una sociedad inmóvil. La llamada a la movilización social y a la reforma para solventar las deficiencias del sistema educativo es ya un tópico clásico de los discursos en ocasión de la fiesta de la "Revolución del Rey y del Pueblo", 20 de agosto, ya que prácticamente coincide con el inicio del curso escolar¹⁹⁸. Y tiene un doble objetivo, por un lado, eximir a la monarquía de cualquier atisbo de culpabilidad en materia de políticas públicas y, por otro, justificar la implementación de continuos programas de reforma en el marco, esta vez, de la agenda política globalizada. En este sentido, el desarrollo de esta "estrategia participativa" ni es nueva en la política marroquí, ni es exclusiva de Marruecos, sino que forma parte de las recetas de New Public Management (NPM) recomendadas por el Banco Mundial y la OCDE.

Tras las reformas estructurales de los años ochenta, puestas de relieve en el capítulo anterior, el Banco Mundial no se limitó simplemente a prescribir estrategias sectoriales en materia de reforma educativa, sino que imponía también la forma en que debe llevarse a cabo la toma de decisión. El NPM implica toda una serie de técnicas, estrategias y prácticas que provienen del sector privado en el marco de la gestión de proyectos, que se han convertido en un fenómeno de alcance global tras su imposición por parte del Banco Mundial. En su planteamiento se incluye una nueva retórica sobre políticas públicas, sustituyendo la idea tradicional de administración pública por la de gestión pública, donde sus elementos centrales son: la gestión descentralizada a través de la creación de agencias autónomas; el incremento de la participación de los mercados y su competencia por los recursos públicos; la puesta del énfasis en resultados y rendimiento; y, por último, el considerar al ciudadano como cliente (*customer orientation*)¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Por ejemplo, en 2013 el rey declaraba que la educación no podía ser objeto de la demagogia política pues se trata de" (...) *une révolution continue qui exige la mobilisation de tous. Elle requiert que chacun s'investisse fortement dans les chantiers de développement, afin de relever les défis actuels et à venir et de concrétiser les aspirations légitimes de nos citoyens*". En "Education: Le roi Mohammed VI appelle à la mobilisation" . 360 *Le Maroc* 20 de agosto de 2013 /www.le360.ma/fr/politique/education-le-roi-mohammed-vi-appelle-a-la-mobilisation-2631

¹⁹⁹ LARBI, George A., *The New Public Management Approach and Crisis States*, United Nations Research Institute for Social Development, Ginebra, 1 Sep 1999. Considero importante remarcar que este artículo no especialmente crítico con NPM aunque del texto se pueda suponer lo contrario.

Por lo que respecta a la toma de decisión, ésta debe establecerse siempre a partir del "*participative approach*" (enfoque participativo), en el son múltiples los sectores implicados, o no implicados, que participan de ésta. Se considera que es un enfoque democrático que fomenta la cultura ciudadana y la implicación social, siendo sinónimo de buena gobernanza. De tal modo que, en el marco de la cooperación internacional, a día de hoy, no es posible la financiación de ningún proyecto sin que este contemple estrategias de enfoque participativo.

Siendo esto así, Marruecos empleará el enfoque participativo en política de forma sistemática, tomándose como sinónimo de la nueva dirección que tomará el joven monarca al alejarse de la imagen autoritaria de sus predecesores. El 30 de julio de 1999, Mohamed VI accederá al trono tras la muerte de su padre y convertirá los 15 primeros años de su reinado en sinónimo de movilización política²⁰⁰, articulando la acción pública a través de movilización de sectores amplios de la sociedad. Este es el caso de la reforma del Código de trabajo en 2003; del Estatuto personal o Mudawana, transformado en un código de familia relativamente favorable a las reivindicaciones feministas (2003); de la puesta en marcha de mecanismos de justicia propias de un estado en transición como es el caso de la *Instance Équité et Reconciliation* (IER), alejándose públicamente de esta manera de la herencia de los años de plomo, y del gran proyecto de la *Initiative nationale pour le développement humain INDH*, que le legitimará como "rey de los pobres"; la gran estrategia de movilización que hará de la herramienta participativa el sentido de su propia existencia²⁰¹.

²⁰⁰ Catusse, Myriam y Vairel, Frédéric, "Introduction au thème Question sociale et développement: les territoires de l'action publique et de la contestation au Maroc", en Le Maroc de Mohammed VI : mobilisations et action publique, Politique Africaine, N° 120 - Décembre 2010 <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/intro/120005.pdf> p,13

²⁰¹ Pondré como ejemplo este fragmento de La Vie Eco " *Maroc : l'INDH un chantier de règne. En neuf ans d'existence, l'INDH a engendré un changement de société profond qui s'est traduit par un élan social mobilisant plus de dix mille acteurs directs, élus, associations et services déconcentrés de l'Etat. Elle a également offert l'opportunité aux citoyens de s'organiser localement et de se prendre en charge. Des milliers d'associations et de coopératives ont été créées autour de l'INDH ou se sont adossées à l'initiative*" El Farah, Tahar Abou. *La Vie éco*, 9 de agosto de 2014, www.lavieeco.com

Todas estas acciones participativas vendrán acompañadas de toda una estrategia de marketing que incluirán extensas y bien diseñadas campañas mediáticas y propagandísticas al uso tradicional²⁰². Estas iniciativas serán incorporadas en el currículum de enseñanza primaria y secundaria, tal y como se expone en el capítulo cuarto. Ahora bien, movilización y participación no llevan implícita la democratización, ni siquiera la buena gobernanza, por mucho que los organismos internacionales así lo quieran hacer ver. Esto ocurre porque, por un lado, en el caso de Marruecos la participación tiene mucho de consulta, no es una participación real en una toma de decisión, sino que tiene más bien forma de asesoría y/o expresión de la opinión individual o de una colectividad y, por otro, porque la participación no es representativa como sí debería ocurrir en un contexto democrático, razón por la cual, el sistema debe seguir siendo caracterizado como autoritario con todos sus matices.

En este contexto, investigadoras como L. Feliú o M. A. Parejo se cuestionan las causas de la participación voluntariosa de sectores antaño en la oposición. En palabras de M. A. Parejo²⁰³:

" En estos últimos catorce años parece que, salvo honrosas excepciones, las élites políticas de la antigua oposición han internalizado las líneas rojas del sistema (monarquía, islam e integridad territorial), no sabemos si de manera coyuntural y estratégica, conscientes de su débil posición de poder o como una claudicación a largo plazo, fruto de la interiorización y percepción de la hegemonía política de las élites primarias. Si respondiese a una elección estratégica que emanase de un análisis de su estatura real en las relaciones de poder, de su posición como élites del segundo círculo o élites secundarias, en ese caso, la lucha por sus objetivos políticos, que definiría las relaciones lineales de poder, no se habría abandonado sino que sería el telos que guiaría su actuación política. En el segundo supuesto, podríamos estar ante una claudicación cuasi definitiva, con el agravante de que puede no ser percibida como tal, fruto de la interiorización del discurso oficial de la democratización y de los incentivos electorales del proceso de liberalización. Es decir, que tal vez el cambio para la oposición haya sido llegar a ciertas posiciones

²⁰² Publicitados de una forma más tradicional: grandes carteles, folletos, etc.

²⁰³ PAREJO FERNÁNDEZ, M^a Angustias, *Liberalización política y redefinición de la oposición: la Kutla y la reforma constitucional en Marruecos (1992-2006)* Universidad de Granada BIBLID (2010) 59; 91-114, 99 .

En <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/6878/1/Parejo10.pdf>

formales de poder (parlamento, gobierno, alcaldías, presidencias de wilayas) que le permiten el acceso al control de ciertos recursos simbólicos y materiales y se haya sumergida de pleno en las relaciones circulares de poder, en la que los objetivos prioritarios son la competición con otras élites por el control de recursos y la acumulación diferencial de poder sin que ello tenga forzosamente que incidir en alteraciones del statu quo o mejoras políticas reales para la población".

Algo no muy distinto a lo que ocurre en todo el orbe, hablemos de Marruecos, Chile o España, como bien expone de forma un tanto más descarnada R. Cuesta:

"En efecto, caído el muro de Berlín y desestructuradas y fragmentadas las clases trabajadoras, y con unas nuevas clases medias dispuestas a todo para mantener su peso relativo en la jungla competitiva, la defensa del Welfare State se queda como suspendida del vacío y los discursos de la nueva economía, de la globalización y cosas por el estilo favorecen la presencia aplastante del pensamiento único y el retroceso de las tradiciones críticas. En estas circunstancias, la mayor victoria de la variopinta coalición de derechas que triunfó arrolladoramente en los años ochenta es la de haber desnudado de pensamiento propio a los viejos partidos socialdemócratas que sobreviven apropiándose de manera parasitaria y vergonzante del orden argumental de sus antiguos adversarios. (...) Las políticas educativas en los países capitalistas más desarrollados, pese a la concreción de particularidades nacionales de las mismas, operan en una semejante dirección globalizada, lo que no deja de ser prueba irrefutable de la vigencia armonizadora y el poder homogeneizador de los ya antiguos estados nacionales".

Armonización o quizá más bien "bricolaje" como se tiende a definir en Marruecos este tipo de discursos, en apariencia, contradictorios.

Lo que es innegable es que la participación de nuevos actores en la vida política va significar la aparición de nuevos temas en el discurso político "legítimo", no ilegal, que se imbricarán en la narrativa legitimadora del poder de la monarquía (religión y arabidad como legitimación dinástica, de forma que no atañe necesariamente a la identidad étnica de la totalidad de la nación) en detrimento del discurso istiqlalí (identidad árabe nacional consecuencia de su legitimación en la lucha anticolonial), generando nuevas formas discursivas que van a caracterizar esta primera etapa del

reinado de Mohammed VI. Como bien plantean M. Catusse y F. Vairel²⁰⁴, Marruecos ofrece una formidable atalaya para la observación de la acción pública en un contexto autoritario.

3.2. La Charte nationale d'éducation et de formation y la reforma educativa (1999-2007)

Resultado del trabajo de la COSEF es la *Charte nationale d'éducation et de formation* (1999), documento - marco para el posterior desarrollo legal de la reforma. Dicho documento se divide en dos partes: la primera enuncia los fundamentos y principios de la nueva visión de la escuela: basada en los valores de la fe islámica, el amor a la patria, lealtad a la monarquía constitucional; capaz de desarrollar el espíritu de diálogo y de armonizar los valores tradicionales con la modernidad; defensora de la lengua árabe pero abierta a otras lenguas y culturas, comprometida con los Derechos Humanos. La segunda parte fija los plazos, objetivos y modos de organización y gestión del sistema de la educación y la formación en torno a seis áreas de renovación:

- La difusión y extensión de la enseñanza junto a su vinculación al entorno socioeconómico.
- La organización pedagógica.
- La mejora de la calidad de la educación y la formación.
- Los recursos humanos.
- La buena gobernanza.
- Colaboración, redes de partenariado y financiación.

En octubre de 1999 el rey Mohammed VI presentó los resultados de la COSEF, comenzando así el proceso legislativo, lento en exceso y que será, en la mayoría de los casos, posterior a la implementación de las actuaciones vinculadas a la reforma.

²⁰⁴ CATUSSE, Myriam y VAIREL, Frédéric, "Introduction au thème Question sociale et développement: les territoires de l'action publique et de la contestation au Maroc" , en *Politique Africaine*, 2010/4 n°120 CNRS/IREMAM, Karthala, 5-23, 8

3.2.1 Financiación y cooperación internacional

Si el informe de la COSEF consideraba imprescindible el apoyo de la cooperación internacional, partenariado, en el desarrollo de una estrategia nacional de reforma en el ámbito educativo, la Charte Nationale no especificaba demasiado la procedencia de los recursos que debían financiar tan ambiciosa inversión. Simplemente hacía referencia a "optimizar los recursos del estado", solicitar la ayuda de las localidades y de las ONG²⁰⁵.

El programa de la *Initiative Nationale pour le Développement Humain* (INDH)²⁰⁶, creado a partir del discurso real del 18 de mayo de 2005, especificaba que, en el marco de una estrategia de implantación de políticas públicas cuyo objetivo era mejorar la calidad de vida de los ciudadanos con especial atención a sanidad y a la educación, los medios necesarios para dicha inversión debían provenir en un 60% de recursos propios de la administración del estado, un 20% de las comunidades locales y un 20% de la cooperación internacional²⁰⁷.

Francia ha sido el primer actor en materia de cooperación educativa en Marruecos, cuyos proyectos abarcaban desde la enseñanza primaria, hasta la investigación científica, así como la educación no formal. Entre las acciones más

²⁰⁵ "Levier 19 : Mobiliser les ressources de financement et optimiser leur emploi. Rationaliser la dépense éducative, par la révision des critères et modes de construction et d'équipement, le redéploiement des ressources humaines, en prenant en considération les conditions sociales de chacun, tout en optant pour des partenariats avec les ONG ayant une expertise affirmée dans la généralisation de l'enseignement, surtout en milieu rural, pour le renforcement de la décentralisation, la réduction du poids des rouages administratifs, ainsi que l'adoption de modes de gestion et de contrôle participatifs, dans l'esprit des différents projets contenus dans la présente charte". Charte nationale de l'éducation et de la formation.

http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf

²⁰⁶ <http://www.maroc.ma/es/content/indh> consultado el 11 de septiembre de 2015.

²⁰⁷ *Cooperation espagnole au Maroc. Education*. Bureau technique d'éducation. Embajada de España en Marruecos 2006, 2.

relevantes financiadas por la cooperación francesa es importante destacar el apoyo a la enseñanza básica APEF (*Appui à l'Education et à la Formation*)²⁰⁸ centrado, principalmente, en el espacio rural. En el marco del periodo analizado (2002-2007) el programa APEF ha implementado varios proyectos destinados a impulsar el desarrollo de un modelo descentralizado, promoviendo la cooperación e intercambio, principalmente en materia de formación de cuadros administrativos y profesorado, entre las academias regionales francesas y las academias regionales marroquíes (AREF).

Por lo que respecta a la Unión Europea²⁰⁹, Marruecos es el mayor receptor de fondos MEDA²¹⁰, con un total del 21% de las inversiones a lo largo del periodo 2000-2006, lo que se tradujo en una inversión de 217 millones de euros en 2005, 266 en 2006 y 232 en 2007. Estos fondos estaban destinados a acompañar las iniciativas de reforma estructural que Marruecos ha estado llevando a cabo desde finales de los años noventa. La cooperación de la UE no se ha limitado al programa MEDA, sino que ha efectuado también labores de asesoría, formación y evaluación de los proyectos implementados o de elaboración y desarrollo de proyectos, como son el caso específico de la reforma educativa y la política de Derechos Humanos. En este último ámbito la Comisión realiza una labor de asesoría a la *Instance Équité et Reconciliation* (IER). Desde el año 2007 el programa MEDA ha sido sustituido de forma progresiva por el *Nuevo instrumento de la política europea de vecinaje* (IEVP), que se tradujo en el *Plan de Acción UE/Marruecos*; continuista en las líneas de actuación del programa MEDA: reforma de las administraciones públicas, con especial atención a la educación, sanidad y justicia, derechos humanos, medioambiente y, muy especialmente, control de fronteras. A esto habría que añadir la ayuda financiera, préstamos, que ronda los 200 millones de euros anuales.

²⁰⁸ <http://www.ambafrance-ma.org> consultado el 11 de junio de 2011.

²⁰⁹ http://eeas.europa.eu/delegations/morocco/projects/overview/index_fr.htm, consultado el 14 de septiembre de 2015.

²¹⁰ El término "MEDA" corresponde a la expresión francesa "*Mesures D'Accompagnement*" y se refiere al Reglamento (CE) 1488/96, de 23 de julio de 1996, relativo a las medidas de acompañamiento financieras y técnicas de las reformas de las estructuras económicas y sociales en el marco de la colaboración euromediterránea. DOCE, n° L 189, de 30 de julio de 1996. Su entrada en vigor se produjo el 2 de agosto de 1996.

La Unión Europea²¹¹, a través de las acciones MEDA en materia de educación, desarrollaba su actuación, por un lado, en el ámbito de las infraestructuras destinando fondos, bien a la creación de nuevos establecimientos escolares, bien a la reparación y ampliación de centros. Por otro lado, junto con la cooperación canadiense, aportaba asistencia técnica al ministerio de educación tanto desde el ámbito de la formación de cuadros administrativos, particularmente en ámbito de la evaluación de resultados y redacción de informes, hasta la elaboración de los currícula pedagógica. Esta cooperación es muy evidente tanto en el marco legal de la reforma como en el uso del lenguaje de la cultura administrativo-educativa. Junto con la cooperación norteamericana, USAID, la Unión Europea apoya la formación del personal directivo de las escuelas. USAID, por su parte, es el principal financiador de los programas de alfabetización en el marco de la educación no formal.

Canadá ha desempeñado una función especialmente relevante en los primeros momentos de implantación de la reforma a través de la agencia canadiense para el desarrollo internacional, ACIDI, encargándose de elaborar toda la planificación del desarrollo de la reforma entre 2004 y 2005 (*Cadre strategique de developpement du systeme éducatif*²¹²) desde el elemento financiero hasta los asuntos pedagógicos. Es interesante llamar la atención sobre el hecho que la reforma había comenzado a implementarse en el año 2003 sin que existiese ningún plan de desarrollo de proyecto. Algo especialmente llamativo si tenemos en cuenta que se trataba de un proyecto de reforma educativa elaborado siguiendo los dictados del New Project Management (NPM), que se traduce, en el caso de la gestión Marroquí, y de toda la UE, en la aplicación de la gestión de ciclo de proyecto²¹³ para políticas públicas, la cual

²¹¹ Esta información procede de entrevistas personales con técnicos de la unión europea delegados en Marruecos durante el año 2006.

²¹² *Cadre strategique de developpement du systeme éducatif*, Direction de la Statistique et de la Planification, Abril 2004

²¹³ La Gestión del ciclo de proyecto (GCP) (Project cycle management) es un concepto usado para describir las actividades de gestión y los procedimientos de toma de decisiones utilizados durante el ciclo de vida de un proyecto (incluyendo tareas clave, roles y responsabilidades, documentos clave y opciones para de decisión). La Gestión del ciclo de proyecto es un conjunto de herramientas de diseño y gestión de proyectos adoptada por la Comisión Europea en 1992 y basado en el Enfoque de marco lógico, de uso obligado desde el año 2004. En Civil Society Helpdesk,

comprende, como mínimo, las siguientes fases: identificación, elaboración de propuesta, implementación y seguimiento- evaluación. De esta manera, el informe de la COSEF significaba el punto final a las fases de identificación (análisis del problema y diagnóstico, una fase que tiene mucho de auditoría) y de elaboración de la propuesta o diseño, en este caso el marco legal necesario para la implementación de una política pública: la *Charte nationale d'éducation et de formation* (1999). Ahora bien, ¿y la programación, el cronograma, el plan de desarrollo estratégico, programático y operativo?, ¿cómo se pretendía ejecutar el marco legal?, ¿cuál iba a ser el procedimiento?

En primer lugar, la fase de implantación no se había planificado, el encargado de llevarla a término sería la ACIDI (Agencia Canadiense de Cooperación) en una planificación a seis años, durante el periodo 2004-2010. Todo ello fue llevado a cabo, lógicamente, en estrecha colaboración con el Ministerio de Educación Nacional, donde la ACIDI puso en marcha, además, un programa de capacitación de cuadros técnicos²¹⁴ y administrativos, que llevó a cabo también en las AREF²¹⁵. La ACIDI realizó, finalmente, formaciones importantes en relación a la pedagogía por competencias que caracteriza la nueva reforma.

Desde el inicio fueron respaldados proyectos participativos en educación, formación de formadores y mejora del entorno escolar, apoyo a la educación no formal y programas contra el abandono escolar, así como de apoyo a la reinserción escolar, trabajo con niños en peligro de exclusión o directamente de la calle²¹⁶, por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y por UNICEF, mientras que la Organización de las

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/Gesti%C3%B3n_del_ciclo_de_proyecto

²¹⁴ *Document-synthese des activités réalisées en planification stratégique dans le cadre du programme d'appui à la consolidation d'habilités et d'instruments de gestion au regard de la réforme en éducation*, MEN, Julio 2005

²¹⁵ *Document-synthèse des activités réalisées en matière d'intégration de l'égalité des chances dans la planification stratégique au DEN et dans les AREF*, MEN, Julio 2005

²¹⁶ *Coopération espagnole au Maroc. Education*. Bureau technique d'éducation. Embajada de España en Marruecos 2006, 3. La ampliación de los datos se debe a entrevistas personales con trabajadores de la cooperación española.

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO²¹⁷ desarrolló en Marruecos el programa LIFE, *Initiative pour l'Alphabétisation: Savoir pour pouvoir*, con especial atención a la escolarización femenina en zonas rurales. Por último, el Banco Mundial, además de jugar un papel decisivo en tanto que promotor de la reforma, financió la reforma de los programas y la elaboración de manuales escolares y de otros recursos educativos en todos los niveles, además del programa "Alpha Maroc", destinado a la alfabetización de adultos en la zona Norte y Oriental²¹⁸.

Por lo que respecta a España, en el año 2006²¹⁹, era el tercer país proveedor de ayuda a la cooperación en términos financieros. La ayuda no reembolsable de la cooperación española a Marruecos para el periodo 2003-2004 se acercó a los 200 millones de euros, a lo que hay que añadir cerca de 400 millones de euros en ayuda financiera, préstamos. La cooperación española ha financiado a través de ONG programas de formación de adultos (especialmente mujeres), programas de reinserción escolar, ha realizado programas de intercambio científico, formación del profesorado, formación de cuadros directivos y administrativos, así como programas de apoyo a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

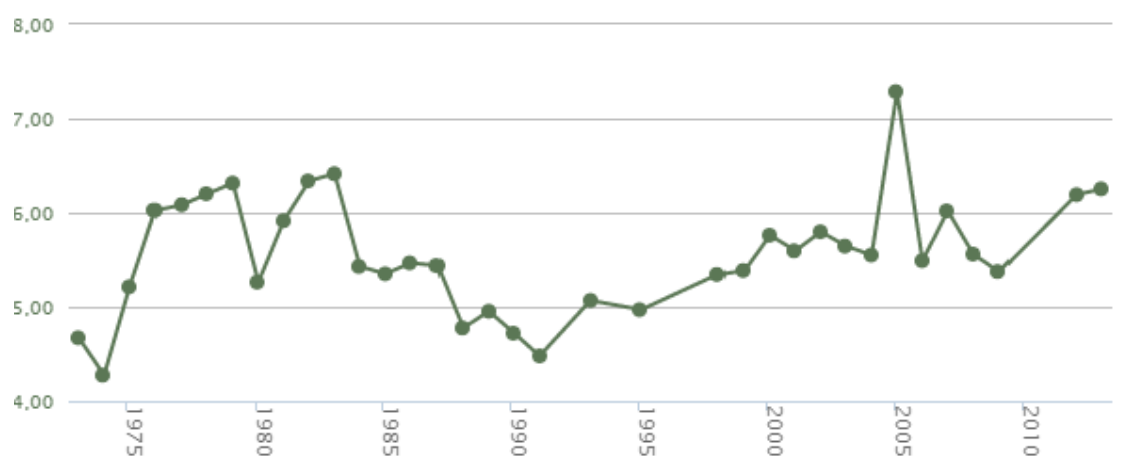
La crisis económica internacional ha tenido como consecuencia, a partir del año 2008, un importante descenso en las ayudas a fondo perdido provenientes de la cooperación internacional. Marruecos por su parte redujo significativamente la partida del PIB destinada a educación del 7,26 % al 5,38 % de PIB en 2009, una inversión que se situaba en la media internacional, pero claramente insuficiente para desarrollar un sistema educativo caracterizado por su precariedad. Desde el año 2010, y en paralelo a un creciente desarrollo económico el país, el presupuesto destinado a educación ha visto un ligero incremento, situándose actualmente (2014) en el 6,28%, si bien la inversión

²¹⁷ *Reforme du Système Educatif: Bilan et perspectives. Département de l'Education Nationale. MEN. Octobre 2006*, 16

²¹⁸ *Ibid.*, 14

²¹⁹ *Cooperation espagnole au Maroc. Education. 2006*, 3

proveniente de la cooperación internacional no ha recuperado los niveles del año 2005²²⁰.



La Banque Mondiale/Perspective Monde, Université de Sherbrooke

Evolución de la inversión pública en el sector de la educación (% PIB)

3.2.2 Escolarización: las cifras

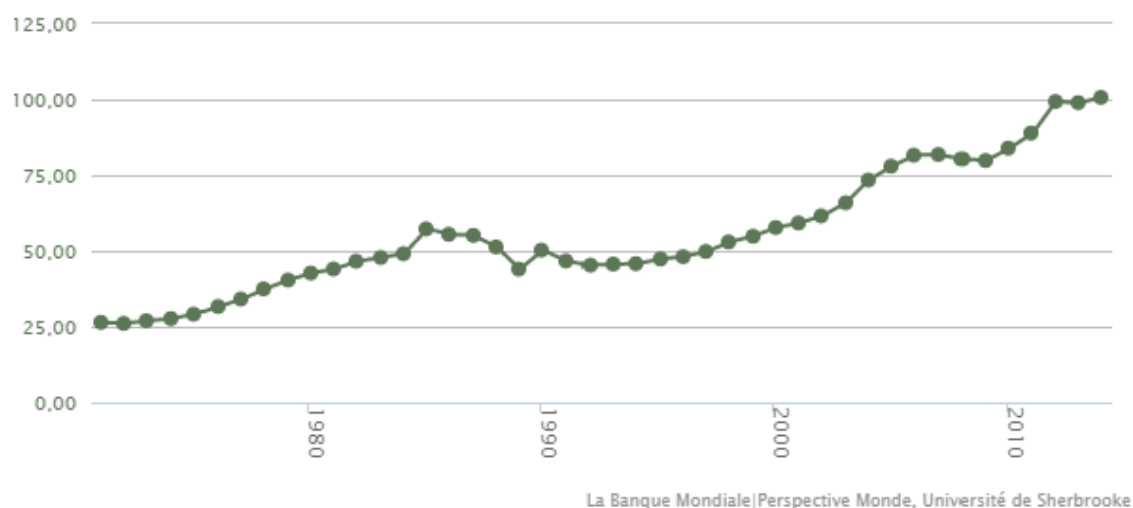
La *Charte nationale d'éducation* reconocía el bajo índice de escolarización existente en Marruecos (1999), un 72% de los niños y tan sólo el 52% de las niñas, en la enseñanza primaria, con grandes diferencias entre medio rural y urbano, no alcanzando el 30% en la enseñanza secundaria. La Charte preveía como objetivo a alcanzar en 2010 la escolarización universal entre los 7 y 13 años, porcentajes cercanos al 75% para las edades comprendidas entre 13 y 15 años y el 50% para los jóvenes de 16 a 18 años. En la enseñanza superior se preveía doblar la tasa de matriculación.

En septiembre de 2006, el entonces ministro de Educación, Habib el Malki, señalaba que el índice de escolarización en primaria había ascendido hasta un 93%, con 4.400.000 alumnos matriculados. Recalcaba, asimismo, que esta evolución en la

²²⁰ Cifras proporcionadas por los servicios estadísticos del Banco Mundial y recogidas en una herramienta histórica utilísima de la Universidad de Sheerbroke: *Perspective Monde*, en <http://perspective.usherbrooke.ca/>

escolarización se había logrado llevar también a cabo en el medio rural, mejorando notablemente la escolarización de las niñas. El índice de escolarización de las niñas de 6 años en el mundo rural pasaría del 82% al 85%; el de las niñas de 6 a 11 años pasaría del 82 al 86% y de las de 12 a 14 años pasó del 39% al 44% en el año 2006²²¹.

Para el año 2014 la tasa de inscripción se sitúa en el cien por cien de los niños en edad escolar (6 años), si bien la tasa de abandono sigue siendo alta, en torno al 11% en 2011²²². Por lo que respecta a la enseñanza secundaria obligatoria, en el año 2005 accedían uno de cada dos niños a la misma, es decir el 50%, si bien sólo conseguía terminar esta etapa un 48%.²²³ Por último, los alumnos de bachillerato habrían aumentado un 15% y un 7%-los de enseñanza superior. Todo ello tomando como ciertas las estadísticas oficiales.



Evolución de la escolarización en Marruecos

²²¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2006), "La rentrée scolaire et universitaire 2006-7", Education-Formation Info. Septiembre-Octubre, Rabat

²²² World Bank Education Statistics en <http://knoema.fr/WBEdStats2015May/education-statistics-world-bank-may-2015>

²²³ AKKARI, Jalil, La escuela en el Maghreb. Un desarrollo inacabado. Icaria, Barcelona, 2010, 34

3.2.3 La escuela de cada día

Estas cifras basadas en datos estadísticos del Banco Mundial –Ministerio de Educación Nacional proporcionan una visión muy optimista que contrasta con la realidad que ofrece un sistema educativo claramente deficitario, carente de todo tipo de recursos humanos y materiales. Trataré esta cuestión a partir datos estadísticos recabados por la Comisión Europea:

En el marco del proyecto *Soutien à l'éducation de base*²²⁴, plan MEDA para Marruecos 1998-2006, se realizó un muestreo cuyos resultados vieron la luz en el año 2007. Se pretendía con este trabajo dar una visión de la situación de la enseñanza primaria en Marruecos más allá de las tasas de inscripción y abandono, con el objetivo de dotar al Ministerio de Educación Nacional de útiles de evaluación educativa más completos en torno a la estrategia "equidad en la educación"; de paso, se sondeaba cómo estaba siendo la recepción del proceso de reforma en las aulas. Se realizó una encuesta en 75 escuelas, siendo entrevistados 1464 alumnos y 215 profesores, 213 profesores respondieron a un cuestionario y se realizaron observaciones de aula en 177 clases. En los puntos siguientes podemos observar una pequeña muestra de los resultados obtenidos:

a. La escuela

- Sólo el 15% de las escuelas estudiadas poseía una infraestructura relativamente completa, que incluyese agua potable, electricidad y letrinas. Un 45% carecía por completo de dichas instalaciones.
- El 85% de las escuelas no tenía biblioteca.

b. El medio social

²²⁴ *Soutien à l'éducation de base*. Project MEDA, informes proporcionado por miembros de la Delegación de la Comisión en Rabat: Project MEDA Soutien à l'Education de base. Contrat. Réf.: EU/103.04.486 A, Rapport final sous composante 2.1. "Evaluation diagnostique de la qualité des curricula au niveau des cycles de l'enseignement primaire en arabe, en français et dans les matières scientifiques et technologies (y compris les mathématiques)". Noviembre 2006

- Casi uno de cada dos niños (47.5%) no tenía electricidad en casa, casi el 60% (59.6%) no disponía de agua potable y el 38.8% no tenía letrinas.
- El 62.2% de los alumnos asistía a una escuela que se encontraba a menos de 1 km del domicilio familiar; en el caso del porcentaje restante, la escuela estaba entre 1 y 5 kilómetros del domicilio.
- En general, los padres de los alumnos tenían una percepción positiva de la escuela: deseaban que sus hijos prosiguiesen los estudios.

c. El cuerpo docente

- El 63% de los 215 maestros entrevistados tenía una formación de Bachillerato, mientras sólo el 23% había cursado estudios superiores. El 60% recibió formación continua inicial durante dos años.
- El 81% de los maestros declaraba no seguir integralmente el contenido propuesto y el 84,4% decía proceder a adaptaciones.
- El 55.2% de los maestros expresaba emplear las acciones “recitar”, “repetir”, como base de su enseñanza.
- Existía una fuerte demanda de formación por parte del profesorado respecto a las nuevas cuestiones planteadas por la reforma como “competencias” (84%). Sólo el 53% de los docentes entrevistados había asistido a una sesión de formación sobre esta cuestión.
- El 53% de los maestros encuentra los nuevos currícula “convenientes”. Los docentes identificaban los nuevos contenidos a través de los nuevos manuales utilizados por ellos o por los alumnos.

En el marco del mismo proyecto, *Soutien à l'éducation de base*, la Comisión realizó un muestreo a 1512 alumnos pertenecientes a zonas rurales y periurbanas, consistente en la realización de diversas actividades de carácter pluridisciplinar con el objetivo de evaluar las adquisiciones de los alumnos. Los resultados, fueron, en general muy débiles y mostraban que la gran mayoría de los alumnos no comprendía el enunciado del ejercicio. Por materias, el punto más débil se hallaba en el aprendizaje del

francés (sólo 2,15% de aciertos), seguido del árabe (3,05%), obteniéndose los mejores resultados en los ejercicios de ciencias (6.6%).²²⁵

3.2.4 Reorganización del sistema educativo: organización, cifras y objetivos por ciclos según la Charte Nationale d'Education et Formation y el Libro Blanco de la Reforma

La *Charte Nationale de la Education et Formation*²²⁶ prometía generalizar todos los ciclos educativos y facilitar el acceso de un ciclo a otro, además de la implantación de una enseñanza preescolar por todo el país. Se trataba de un plan de actuación a veinte años "*Para el año 2020 habremos superado las deficiencias de la escolarización desde Primaria hasta bachillerato. También habremos formado el funcionariado necesario para llevar a cabo una enseñanza de calidad*" Propuesta de máximos de muy difícil cumplimiento, pero que ha obtenido importantes resultados en el ámbito de la extensión de la escolarización, tal y como he expuesto en el punto anterior²²⁷. Uno de los principales problemas, a pesar de la eficacia en materia de comunicación por parte de palacio, ha sido, precisamente, el desfase entre la difusión de las iniciativas y el tiempo real en que los deficitarios medios materiales de que disponen todas las administraciones implicadas en la organización de la educación en Marruecos les permite, no ya implementar la iniciativas renovadoras, sino, incluso, desarrollar los protocolos que deben guiarlas²²⁸.

²²⁵ *Project MEDA Soutien à l'Education de base*. Contrat. Réf.: EU/103.04.486 A, Rapport final sous composante 2.2. "Evaluation diagnostique des acquis des élèves à la fin de la 6ème année de l'enseignement primaire en arabe, en français et dans les matières scientifiques et technologies (y compris les mathématiques)". Noviembre 2006

²²⁶ *Charte Nationale d'Education et Formation*. Se puede encontrar en libre acceso en http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf

²²⁷ في نهاية العشرية الأولى للقرن الحادي والعشرين، كإفق أول يتم فيه تجاوز عدة اختلالات في التمدرس من الأولى إلى البكالوريا، وفي تكوين الأطر التربوية من جهة، وتحقق فيه جودة التعلم، وتحسن ظروف الفضاءات التربوية في مختلف المؤسسات التعليمية من جهة أخرى

²²⁸ Recordaré, de nuevo, en este punto que ni el Ministerio, ni los CPRs, ni la Facultad de Ciencias de la Educación, ni siquiera la institución de referencia para poder llevar una reforma

No fue hasta el año 2002 que empezaron a aparecer las primeras directrices que debían guiar la implementación de la reforma, el denominado Libro Blanco (2002) ²²⁹. Los programas empezaron a difundirse en el curso escolar 2004-2005, un año después de haberse introducido las modificaciones curriculares en el aula. Como he expuesto anteriormente, fue la Agencia Canadiense de Cooperación (ACDI) la que prestó ayuda al Ministerio de Educación Nacional para elaborar el plan de desarrollo del proyecto de reforma, *Cadre strategique de developpement du systeme éducatif*, finalizado en 2005. Se puede observar, en resumen, que los tiempos y recursos que maneja la administración educativa no son parejos a los del gabinete de comunicación de palacio, ni a la incesante actividad informativa de los organismos internacionales. Cada avance en la escolarización, en la alfabetización en estas condiciones materiales, debe ser visto, por consiguiente, como un paso de gigante fruto, en gran medida, del voluntarismo de muchos de los implicados en el proceso sea formal o informalmente.

3.2.5 La gestión: descentralización, privatización

Exceptuando la enseñanza privada relacionada con las misiones diplomáticas extranjeras que escolarizan a los hijos de las élites, la enseñanza en Marruecos, tenía aún en el año 2000 un carácter eminentemente público, suponiendo el 96% de los efectivos escolarizados, y una estructura organizativa fuertemente centralizada en el

pedagógica, el Centro de Formación de Inspectores de Rabat, tenía los recursos básicos, sobre todo en lo relativo al acceso a la información, para llevar a cabo de forma adecuada su labor de gestión o investigadora.

²²⁹ *Libro Blanco. Selecciones y directrices educativas basadas en la revisión de los programas educativos.* Comisión de Revisión de los Planes Educativos Marroquíes para la Enseñanza Primaria, Secundaria, Preparatoria y Profesional. Ministerio de Educación Nacional Rabat-Reino de Marruecos Junio de 2002 (CD-ROM)

الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية
لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي
وزارة التربية الوطنية ربيع الأول 1423 2002 يولي

Ministerio de Educación Nacional y sus delegaciones provinciales, si bien ya se estaban dando los primeros pasos hacia una política descentralizadora de la gestión educativa: la creación de las AREF (Academias Regionales de Educación y Formación)²³⁰.

Como expone L. Feliú²³¹,

"Hasan II tomó la iniciativa de plantear la cuestión de la regionalización de Marruecos en su discurso del trono pronunciado en 1984 en Fez (...). La figura de la región será reconocida por vez primera en la Constitución de 1992 y desarrollada a través de dahir en 1997. El diseño regional, tal y como se deriva de éste y de su aplicación, se ha superpuesto al ya providencial control del conjunto del territorio por parte del Estado central a través del Ministerio del Interior y a una estructura de control de los entes locales integrada por gobernadores, cadíes y moqadems".

El resultado es el de dos estructuras superpuestas y una descentralización más aparente que real. En el plano educativo, tras la división del Reino de Marruecos en 16 regiones, se crearon las AREF como parte de un proceso de descentralización de las estructuras del estado, si bien aún sus competencias son limitadas. Los pasos dados en la regionalización del país se han venido interpretando como una posible solución, principalmente, a la cuestión del Sahara; una pequeña concesión en materia de autonomía a las provincias irredentas (Sahara, Oriente y Norte) que, siguiendo el modelo español, pudiese servir para apaciguar los ánimos y lograr la coherencia nacional en el marco de un modelo descentralizado. Sin duda, razones internas de gran calado largamente debatidas en distintos foros, a las que se debe sumar una ola descentralizadora en materia de "gestión pública" impulsada por el Banco Mundial.

En el caso de la educación, la introducción de propuestas descentralizadoras en la gestión se intensificaría a partir del año 1997 consecuencia de la publicación del informe de D. Winker "*Descentralización de la educación: Participación en el manejo de las escuelas a nivel local*"²³², cuyo objetivo era el de establecer

²³⁰ Ley 07/00/2003

²³¹ FELIÚ, 400

²³² WINKER, Donald, "Descentralización de la educación: Participación en el manejo de las escuelas a nivel local", LSHD paper series nº 8, Banco Mundial, se puede encontrar el texto

"nuevos mecanismos para democratizar la toma de decisiones de políticas, mejorando la rendición de cuentas, dentro del proceso de descentralización de la educación. (...) analizar diversos mecanismos regionales para mejorar la participación del sector privado, y se sugiere con fuerza que la participación comunitaria en la gestión de escuelas locales no solo mejora las demandas de la comunidad, sino que es un factor que contribuye a la movilización de recursos privados, aumentando así la productividad y acentuando la rendición de cuentas pública. Las conclusiones sugieren la necesidad de una evaluación del proceso de reforma de la educación, especialmente en la determinación de los beneficios de estos cambios".

Por lo que respecta al sector privado, en el año 1999 representaba sólo un 4% en el nivel de enseñanza primaria, pasando a un 14% en el año 2014. Un aumento de más del triple, pero limitado, según los responsables educativos, pues el objetivo era más ambicioso, en torno al 20% según el plan de urgencia 2009-2012²³³. Este se hacía eco de las directrices de la Charte que promovían fomentar la enseñanza privada como medio de aumentar la escolarización. Ahora bien, a pesar de la decepción, de continuar esta progresión, en el año 2038 el sector privado supondría prácticamente el 100% de la escolarización, como señala Omar el-Hyani al analizar la política privatizadora del PJD²³⁴; progresión imposible, por otra parte, porque el sector privado sólo actúa donde hay rentabilidad, y no toda la enseñanza básica es rentable, pero que ha generado un estado de opinión respecto a la voracidad de las inversiones privadas en educación y sanidad. De hecho el 80% de la inversión privada se concentra en el área Casablanca-Kénitra, escolarizando a los hijos de una clase media en expansión consecuencia de un crecimiento sostenido de la economía del país desde el año 2000. A pesar de que las escuelas rurales y periurbanas no formarán parte de los "servicios ofrecidos por el sector

completo en:

<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1997/05/438340/descentralizacion-de-la-educacion-participacion-en-el-manejo-de-las-escuelas-al-nivel-local#>

²³³ AUBRY, Sylvain, *Privatisation dans l'éducation au Maroc et droit à l'éducation: fiche résumé visuelle*, Global Economic, Social and Cultural Rights, Septembre 2014, 1

²³⁴ Abdelilah Benkirane, en una ceremonia de la Banque Africaine de Développement declaraba: "*Il est temps que l'État lève le pied sur certains secteurs, comme la santé et l'éducation*" y que "*le rôle de l'État doit se limiter à assister les opérateurs privés qui veulent s'engager sur ces secteurs*", en EL-HYANI, Omar, 11 de octubre 2014 en <http://www.elhyani.net/lultraliberalisme-economique-cette-facette-meconnue-du-pjd/> consultado el 17 de agosto de 2015.

privado" todavía, de seguir en crecimiento la economía, queda un gran nicho de mercado visto el incremento de la tasas de los colegios privados²³⁵. Entre las medidas adoptadas por el gobierno para incrementar la inversión privada en educación, se encuentran deducciones y exenciones fiscales, préstamos a bajo interés, formación del profesorado a cargo del estado, así como un marco legal de gran flexibilidad.²³⁶

Podemos observar, entonces, que el proceso de reforma del sistema educativo marroquí (y de cualquier sistema educativo de mundo globalizado) viene acompañado de forma ineludible por un discurso que proclama la necesaria descentralización y autonomía, de un lado, y la forzosa participación del sector privado, por otro. Pero esta autonomía no se refiere a la independencia curricular y de innovación pedagógica de cada centro, como bien explica E.J. Díez²³⁷, sino que se trata de una autonomía presupuestaria y de gestión, en la que no están asegurados los recursos económicos y humanos, de tal modo que la escuela debe buscar las vías que le permitan limitar sus gastos y buscar otras fuentes de financiación facilitando el acceso del capital privado a proporcionar "servicios públicos".

Un informe de la red europea Eurydice (1995) subraya el carácter internacional de este movimiento: las reformas aportadas a la administración general del sistema escolar se resumen principalmente en un movimiento progresivo de descentralización y de delegación de poderes. Ahora bien, si estas delegaciones suelen envolverse en el lenguaje de la descentralización administrativa, la apertura a la comunidad y la participación de los sectores implicados, al mismo tiempo, este supuesto proceso de autonomía se ve compensado por un no menos poderoso proceso centralizador fundado en el desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos, el diseño centralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un currículo nacional y la implementación de programas

²³⁵ En "Des parents d'élèves fustigent l'explosion des tarifs des écoles privées", en *Medias 24* 28 de enero de 2014, <http://www.medias24.com/SOCIETE/8576-Maroc.-Des-parents-d-eleves-fustigent-l-explosion-des-tarifs-des-ecoles-privées.html>,

²³⁶ Dahir n° 1-00-202, Décret n° 2-00-1015, L'accord cadre établissements privés - Etat de 2007 en AUBRY, Sylvain, 1.

²³⁷ DÍEZ, 57.

nacionales de formación de profesorado que permitan la actualización de los docentes según el plan curricular establecido en la reforma.

3.2.6 El enfoque: competencias, empleabilidad, formación a lo largo de la vida.

Desde la publicación del *Libro Blanco de la Comisión Europea para el crecimiento, competitividad y empleo* (1993)²³⁸ el término competencia ha ido sustituyendo paulatinamente en todo tipo de leyes y documentos-marco vinculados al ámbito educativo al tradicional binomio conocimiento/aprendizaje²³⁹. Por lo que respecta al discurso rígido y eficientista característico de la pedagogía por objetivos asociada a los movimientos de reforma de los años ochenta, se ha ido matizando que no desapareciendo, envolviéndose de una retórica mucho más vaga y genérica en torno a términos como "habilidades", "capacidades" y "destrezas". Es decir, acciones vinculadas a aquellos procesos de aprendizaje que, en el marco de la pedagogía por objetivos, eran definidas como aptitudes. En el fondo, el espíritu de ambas directrices no es muy distinto, como bien analiza Gimeno Sacristán a lo largo de su considerable producción crítica²⁴⁰, si tenemos en cuenta que tanto la pedagogía por objetivos como el enfoque por competencias significa una intromisión, cuando menos lingüística del

²³⁸ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993a) *White Paper on growth, competitiveness and employment – The challenges and ways forward into the 21st century*. Bruselas, 5 de diciembre de 1993, en http://ec.europa.eu/white-papers/index_fr.htm

²³⁹ Sustituir la palabra 'conocimiento' por la de 'competencia' no es baladí, tal y como desarrolla Christian Laval en su libro *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós (2004), ya que juega un papel simbólico fundamental en el contexto de la creciente desregularización de las relaciones laborales. La palabra competencia, en el ámbito económico y profesional viene a sustituir a la noción de 'cualificación'. Ésta llevaba aparejado un conjunto de garantías y derechos sociales y salariales que se adquirirían tras una evaluación cuya legitimidad provenía del propio estado. La competencia, en cambio es una medida de la eficacia de un empleado cuya evaluación proviene del propio empresario; es decir la valoración de los derechos salariales por capacitación se dan exclusivamente en el marco de la relación entre empleado y empleador.

²⁴⁰ Por lo que respecta a las pedagogías por objetivos o competencias, mencionaré SACRISTÁN, G. et al, *Educación por competencias. ¿qué hay de nuevo?*, Morata 2008, y *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata 1982

mundo empresarial en el ámbito educativo y pedagógico formal. Ambos implican un envite desregularizador tanto a la estructura educativa tecnocrática de masas característica de Europa y Estados Unidos desde mediados del siglo veinte, como a sus contenidos; estructura educativa que legitima al Estado y es legitimada por el mismo en su papel de "cualificador" oficial para el mundo laboral en un contexto nacional.

Como bien apunta Enrique Javier Díez²⁴¹, en el Libro Blanco de la Comisión Europea²⁴² se llega tan lejos en la mercantilización de la enseñanza como para expresar la idea de que se había acabado el tiempo en que los estados reglamentaban la atribución de los diplomas, y que era necesario pasar a la “cartilla personal de competencias” destinada a convalidar las competencias adquiridas en el empleo y librada por los organismos privados habilitados. Así, en palabras de Pilar Cáncer,

"En el mundo laboral las competencias se han justificado desde la necesidad de formar y cualificar la mano de obra, tratando de dar respuesta a dos requerimientos fundamentales: por una parte, potenciando el aprendizaje de destrezas concretas y muy pormenorizadas para desempeñar los requerimientos específicos de cada puesto de trabajo; pero, paralelamente, intentando fomentar aprendizajes válidos para una amplia gama de situaciones en un mercado laboral cada vez más flexible y desregularizado"²⁴³.

En resumen, los ciudadanos deben adquirir una serie de competencias que les permitan ser empleables. El concepto de empleabilidad sustituye a la antigua noción de cualificación²⁴⁴; la capacidad de ser empleable, además, será una cuestión de voluntad individual del trabajador, de saber adaptarse al mercado por medio del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long life learning*)²⁴⁵. En consecuencia, citando

²⁴¹ DÍEZ, 350

²⁴² *White Paper on growth, competitiveness and employment – The challenges and ways forward into the 21st century*

²⁴³ CÁNCER, Pilar, "Ciudadanía y competencias básicas", *Con-Ciencia Social* nº12, 2008, Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela, p. 31

²⁴⁴ HIRTT, Nico, *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, Minor, Madrid, 2003, 19

²⁴⁵ *Long Life Learning* http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

de nuevo un análisis de Enrique Díez²⁴⁶, “*La educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables*” (Banco Mundial, 1996). Las carreras profesionales se desarrollarán, así, sobre la base de la extensión progresiva de sus competencias (Comisión Europea, 1993). En otros textos se añade la práctica de idiomas, así como las competencias necesarias para la creación de empresas o para su desarrollo (Comisión Europea, 1997). La OCDE, en su informe de 1998, sobre las políticas educativas, se orienta en el mismo sentido:

“en el mundo del trabajo existe todo un abanico de competencias básicas - cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajo en equipo y de resolver problemas, buen conocimiento de las nuevas tecnologías-, que hoy es imprescindible poseer para obtener un empleo y adaptarse rápidamente a la evolución de las exigencias de la vida profesional”.

El *Libro Blanco de la Comisión Europea para el crecimiento la competitividad y el empleo*, es un documento marco para la elaboración de un programa de acción de obligado cumplimiento: la convergencia en educación, que comienza por el Espacio Europeo de Educación Superior²⁴⁷. En consecuencia, el discurso de la empleabilidad a través del desarrollo de las competencias pasará a formar parte del vocabulario característico de todas las leyes educativas a partir del año 2000, como es el caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006. En este contexto europeo, el caso de Marruecos resulta de especial interés pues había incorporado en la *Charte Nationale d'Education et Formation* (1999) todo el argumentario/ vocabulario de la empleabilidad por medio de la adquisición de competencias y habilidades en un contexto de "ciudadanía activa" que caracteriza a la Comisión Europea, con anterioridad me atrevería a decir que antes que ningún estado de la UE.²⁴⁸.

²⁴⁶ DÍEZ, 351

²⁴⁷ <http://www.eees.es/>

²⁴⁸ *Charte, Fundaments constants* 7a. "envers les individus, en leur offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active et leur offre l'occasion de poursuivre leur apprentissage, chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises, ainsi que l'opportunité d'exceller et de se distinguer chaque fois que leurs aptitudes et leurs efforts les y habilitent; (...)

La "alfabetización", finalidad primordial de la reforma según la Charte, será definida como un conjunto de competencias que facilitarán a la población la empleabilidad y, consecuencia de todo ello, mejorará su rendimiento y productividad. Objetivo, en todo caso, de difícil interpretación. Probablemente sea más sencillo encontrar o mantener un trabajo si se sabe leer y escribir, pero mejorar la productividad ya es otra cuestión. La lectura atenta de la Charte, y toda la documentación derivada de la misma, produce un efecto de incomprensión en algunos puntos que en mi análisis guardan relación con cierta incoherencia discursiva producto del traspaso de un marco pedagógico-legislativo diseñado para un contexto educativo tecnocrático de masas, como es el europeo, a realidades completamente distintas como es el caso de un país, como bien expresa la propia Charte, donde el 50% de la población es analfabeta.

En cualquier caso, la Charte reproduce también toda la retórica relativa no ya a la necesidad, sino a la obligación²⁴⁹ de la formación continua (Long Life Learning),

²⁴⁹ Charte.

"Formation continue. Levier overture environnement

52. la formation continue est un facteur essentiel pour répondre aux besoins en compétences des entreprises, et les accompagner dans le contexte de la globalisation des économies et de l'ouverture des frontières. En permettant l'adaptation et le développement des qualifications, suivant les évolutions technologiques et les nouveaux modes de production et d'organisation. Elle contribue à assurer la compétitivité du tissu productif, favorisant ainsi la préservation de l'emploi et l'accès à de nouveaux métiers et améliore, par voie de conséquence, les conditions économiques et sociales des apprenants.

La réforme du système de formation continue s'appuiera sur une loi venant compléter ou ajuster les dispositifs existants. Dans le sens de la mobilisation collective et de l'encouragement des individus à la formation continue un capital temps sera réservé à cette dernière. Ce temps sera géré dans un cadre professionnel, au titre de conventions collectives négociées, éventuellement par branche, entre les partenaires sociaux. Cette loi définira principalement :

- le droit et le devoir de la formation tout au long de la vie ;*
- la validation des qualifications et la reconnaissance des acquis par les bilans de compétences;*
- l'intégration du concept d'épargne temps formation dans le parcours professionnel ;*
- la formation alternée des personnes en cours d'emploi ;*
- les modalités et les ressources (y compris la contribution du salarié) de financement des actions de formations (coûts directs, salaires ...)*

como respuesta adaptativa al mercado en un contexto de globalización, mejorando, de esta manera la competitividad del tejido productivo; gracias, principalmente, a la participación del sector empresarial en la formación de los ciudadanos y en la evaluación de las capacidades adquiridas.

Marruecos, en resumen, asumió en el año 1985 la pedagogía por objetivos en el marco de los planes de reforma estructural y, más recientemente, el enfoque por competencias (1999), como respuesta a la participación de los organismos internacionales y otras agencias donantes de ayuda a la cooperación al desarrollo en la elaboración e implementación de nuevas iniciativas de reforma en materia de políticas públicas, en este caso, educación. Sendos enfoques, llamémosles de "gestión del capital humano", parten de la premisa del saber "útil" para el mercado; un saber mutable y diverso que dependerá de los intereses empresariales en cada lugar y momento, desterrando para siempre la organización disciplinar de rancia raigambre decimonónica. Si los postulados reformistas se llevasen a efecto tal y como anuncian los preámbulos legales cargados de competencias y habilidades necesarias para facilitar la empleabilidad, se debería implementar un curriculum inspirado en la demanda laboral, definido, pongamos un ejemplo, en base a la procedencia sectorial del PIB nacional. Siguiendo semejante supuesto el 50% de los escolares Marroquíes estaría en este momento estudiando agricultura en el bachillerato, algo que causaría gran regocijo al propio Georges Hardy, y el 10% de los españoles debería estar capacitándose para trabajar en el sector turístico. Si se tomasen como fundamento de la reforma educativa, por el contrario, los datos del PIB global por sectores (como también enuncian las leyes educativas: empleabilidad en un contexto globalizado y de apertura a los mercados), el 6% de la población mundial debía estar aprendiendo agricultura, el 30% cualificándose en el ámbito industrial, especialmente la construcción (11%), y el 64% restante formándose para el sector servicios²⁵⁰.

Otra opción en esta misma línea sería apostar por modificar los contenidos de la enseñanza y definirlos en base a la elevada demanda internacional de profesionales altamente cualificados capaces de competir en el mercado global, como también apuntan el Libro Blanco de la Comisión Europea, la Charte marroquí y la LOE

²⁵⁰ PIB 2011, datos del Fondo Monetario Internacional, en <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2011/01/weodata/index.aspx>

española. Un ejemplo claro es el caso de la India que ha promovido en las últimas décadas la creación de parques tecnológicos en diversas ciudades del país, como Bangalore, Delhi o Hyderabad, que apoyados por una política educativa orientada hacia la formación de profesionales en este sector, han conseguido altos niveles de empleabilidad convirtiéndose en el principal proveedor de servicios informáticos a nivel mundial.

Ninguna de estas acciones reformistas es descabellada y en materia de políticas públicas implica algo tan sencillo como reforzar una estructura preexistente: el sistema de formación profesional. Pero bien al contrario de lo que expresan los postulados liberales en educación, la formación profesional sigue siendo el "hermano tonto" de las enseñanzas medias. En el caso de Marruecos, desde la implementación de la *Charte*, no ha llegado nunca a superar el 5% del total de los efectivos inscritos en la enseñanza secundaria. De hecho, y de forma sorprendente, casi ningún informe-auditoría que ha servido de base a este trabajo presta atención a la situación de la formación profesional en Marruecos, sector educativo susceptible de amoldarse al mercado y de generar empleo con mayor facilidad que las enseñanzas medias tradicionales.

En tal caso, de no generarse una formación alternativa, basada en nuevos contenidos, con el objetivo de mejorar la empleabilidad ¿cuáles son las competencias a desarrollar a lo largo del sistema educativo para fomentarla? La *Charte* no lo especifica, se limita a anunciar su posterior desarrollo. Desarrollo que se iniciará de una forma muy vaga en el Libro Blanco (2002) y ya más concreta con la publicación de los programas (2004). Lo esperable sería el desarrollo de unos programas entendidos como una suma de 'competencias terminales exigibles al final de los cursos' con posibilidad de ser evaluados según los criterios de los grandes programas de evaluación dirigidos por la OCDE, como el Programa Internacional para el Control de los Rendimientos de los Alumnos (PISA)²⁵¹, generalmente enfocados a mejorar la capacidad lectoescritora, la competencia matemática y el conocimiento de idiomas. Pero la tradición disciplinar de cada materia se impondrá a la lógica mercantilista ante

²⁵¹ En su traslación concreta a los nuevos diseños curriculares internacionales, el referente básico es el informe DeSeCo (Definition and Selection of Competentes) de la OCDE, elaborado entre los años 2000 y 2003, que ha inspirado los trabajos recientes de la Unión Europea en esta materia.

la ausencia de una verdadera voluntad reformista, de tal manera que el resultado programático será una traducción de los antiguos objetivos disciplinares a la nueva metodología pedagógica. La consecuencia es un vieja-nueva pedagogía que impregna de vocabulario pedagogizante no sólo la literatura legal y administrativa sino también, y esto es más grave, todo el material didáctico que utilizará el alumno en el aula. Se trata de viejas disciplinas de dudoso valor en el mercado laboral según criterios de la Comisión Europea (Historia, Enseñanza Islámica, Literatura....) con nuevas “ropas lingüísticas”, como podemos observar de forma más detenida en los manuales escolares procedentes de la reforma.

En el caso del formato y estructura de los manuales escolares Marruecos ha seguido el devenir de la didáctica francesa. En la transformación de estos materiales se pasa de un manual consistente en un texto- discurso con pocas ilustraciones y algunos ejercicios evaluadores finales por lección –formato presente durante los años sesenta-setenta del pasado siglo- a presentar libros de formato considerable con mayor número de actividades y/o fuentes (en el caso de las materias "de letras"), incluyendo, además, numerosas fotografías que sirven de apoyo textual. Los manuales producto de la reforma están lejanamente inspirados en la pedagogía constructivista según la cual el alumno debe aprender a construir el conocimiento gracias al empleo sistemático del método científico. Por esta razón, los manuales deberían, en teoría, limitarse a "dar pistas" o "aportar fuentes" como material de apoyo para el trabajo docente. Es el profesor quien merced a una "pedagogía activa", con el apoyo del "libro de profesor" debe hacer partícipes a los alumnos de la metodología necesaria, según la disciplina, para solventar el problema planteado o interrogar a las fuentes. El constructivismo en pedagogía no es un descubrimiento de la reforma y nos remite de forma evidente a Freinet, las Escuelas Libres y a una lejana aspiración del sector docente más comprometido con su oficio.

Los manuales ponen, efectivamente, a disposición de los alumnos un amplísimo número de fuentes, en el caso de Humanidades, de todo tipo (imágenes, mapas, cronogramas, cuadros de texto, esquemas) que forman, sin embargo en la mayoría de los casos, una narrativa paratextual muy similar a la desarrollada en el texto-discurso de los años anteriores sin que su incremento numérico suponga algo más que una confusión añadida a la ausencia del texto-guía que servía de referente tanto al profesor como al alumno en un contexto de poca o ninguna formación del

اقرأ خط الزمن لا تعرف مراحل حكم الممالك الأمازيغية :

الوثيقة (2) : خط زمني تاريخي يبين مراحل حكم الملوك البوريطانيين :

السنوات	الملوك	العصر
429 ق.م - 400 ق.م	جوبا الأول	قبل الميلاد
400 ق.م - 350 ق.م	جوبا الثاني	قبل الميلاد
350 ق.م - 300 ق.م	جوبا الثالث	قبل الميلاد
300 ق.م - 250 ق.م	جوبا الرابع	قبل الميلاد
250 ق.م - 200 ق.م	جوبا الخامس	قبل الميلاد
200 ق.م - 150 ق.م	جوبا السادس	قبل الميلاد
150 ق.م - 100 ق.م	جوبا السابع	قبل الميلاد
100 ق.م - 50 ق.م	جوبا الثامن	قبل الميلاد
50 ق.م - 0 م	جوبا التاسع	قبل الميلاد
0 م - 50 م	جوبا العاشر	بعد الميلاد
50 م - 100 م	جوبا الحادي عشر	بعد الميلاد
100 م - 150 م	جوبا الثاني عشر	بعد الميلاد
150 م - 200 م	جوبا الثالث عشر	بعد الميلاد

0.50cm = سنة 12.5
مرحلة السيطرة الرومانية

- أحدد المراحل التاريخية الكبرى التي مرت منها الممالك الأمازيغية واسمها .
- أكتب البدة الفاصلة بين وفاة باخوس (2) وبداية الاحتلال الروماني للمغرب القديم .
- أحدد تاريخ تقسيم موريطانيا وأسوي أقسامها

النشاط 2

اقرأ شجرة الملوك الأمازيغ واكتشف العلاقة بينهم :

الوثيقة (1) : شجرة نسب عائلة البلوك الأمازيغيين :

```

    graph TD
      A[نوميديا] --> B[ماسينا، 202 ق.م - 148 ق.م]
      B --> C[كاندا]
      B --> D[يوغرطة]
      C --> E[جوبا الأول]
      E --> F[موريطانيا الغربية]
      F --> G[باخوس الأول، 118 ق.م - 81 ق.م]
      G --> H[موريطانيا الشرقية]
      H --> I[باخوس الثاني]
      I --> J[موريطانيا موحدة، احتلال روماني مؤقت]
      J --> K[جوبا الثاني، قرى في رومنة ساس لاندس]
      K --> L[بليطوس، 23 م - 40 م، اغتاله الإمبراطور كالكولا]
  
```

- أستخرج اسم أول وآخر الملوك الأمازيغ في موريطانيا .
- أحسم عدة حكم الملوك الموريطنيين .
- أستخلص المدقة بين الملوك الأمازيغ في نوميديا وموريطانيا .
- أبين الحدث الذي سجل نهاية حكم الممالك الأمازيغية في موريطانيا .

125

"La creación del libro de Sociales de tercer año de Secundaria Preparatoria se enmarca en el proceso de ejecución de los nuevos programas impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior, Formación y de la Investigación Científica.

Vuestro libro se compone de las tres materias que forman la unidad de Sociales: Historia, Geografía y Educación para la Ciudadanía".

A pesar de que cada materia tiene sus especificidades, el libro cuenta con una unidad metodológica que parte de las habilidades y competencias específicas de cada nivel de aprendizaje. Esta metodología se rige por un método que comienza con el conocimiento de los objetivos de aprendizaje, facilita la materia por medio de su cuestionamiento a través de preguntas diversas sobre la misma. Ésta (la materia) se fundamenta en unidades de estudio que comprenden ejercicios graduales que finalizan con el trabajo de construcción y creación que fijan los conocimientos. Finalmente, el método evalúa la seguridad en la adquisición de conocimiento, a través de ejercicios que abren los conocimientos adquiridos a otras cuestiones que los enriquecen y que les otorgan valor y utilidad"²⁵².

Volviendo a la imagen del manual de primero de preparatoria/collège (fig. 7), ésta responde a la fase de "tareas", que consiste en dar respuesta a una serie de preguntas que, más que asesorar al alumno sobre cómo interrogar a la fuente (aprendizaje del método), otorgan ya la respuesta. Uno de los problemas didácticos de estos manuales es, sin duda, el excesivo recurso al esquema y al cronograma como instrumento sin que se haya producido un aprendizaje previo de manejo de dichas herramientas. Es más, los cronogramas y esquemas no tienen más sentido que sustituir al texto-narración y proporcionar una serie de nombres y fechas que deben ser

252

يدخل تأليف كتاب الاجتماعيات للسنة الثالثة الثانوية الإعدادية في إطار مواصلة تنفيذ المنهاج الجديد الذي وضعته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و تكوين الأطر والبحث العلمي. يحتوي كتابكما هذا على المواد الثلاث المكونة لوحدة الاجتماعيات

ومع أن لكل مادة خصوصياتها فإن بناء الكتاب توحد منهجية إنطلقت من كفايات والقدرات المرصدة لهذا المستوى التعليمي، ومنهجية حكمها مسار بدأ بتعرف أهداف التعلم والتمهيد للموضوع بمسائلته مع تنويع في الوضعيات التي تناسس عليها مقطع تعليمية تتضمن أنشطة مندرجة تضمن كل مقطع منها عملية تركيبية توليفية لتركيز تعلمات، وينتهي مسار التعلم بتقويمات تشكل إمتدادا للتأكد من المكتسبات، وأنشطة مفتوحة على المحيط لتحويل المكتسبات، وأنشطة مفتوحة على المحيط المكتسب نحو وضعيات أخرى تغنيه وتعطيه قيمة وظيفية.

memorizadas, de tal manera que la evaluación y los objetivos de la disciplina no han cambiado en absoluto (memorizar fechas y nombres asociados a la identidad nacional, en el caso de la Historia). De esta manera, el discurso disciplinar no varía pero es expuesto de una forma bastante más compleja para justificar una innovación pedagógica que, en la mayoría de los casos, no es tal, con alguna excepción en los primeros niveles de primaria (los manuales de cuarto y quinto presentan una mayor adecuación entre los procesos de aprendizaje y la metodología utilizada para aprehender los contenidos).

A la complejidad derivada del "exceso maquetador" hay que añadir un hecho sorprendente, que ya se ha podido observar en el fragmento de la introducción al manual de tercer curso de preparatoria, y es la traslación del discurso pedagógico al alumno; de tal manera que los nuevos manuales incorporan un nuevo vocabulario relativo a la metodología de adquisición de competencias en las fases "descriptoras" y "evaluadoras" de cada lección, convirtiéndose la metodología en contenido. Esto tiene que ver con la idea de que el alumno es el gestor del conocimiento gracias a una participación activa en el proceso de aprendizaje, lo cual incluye también la pedagogía; algo que se traduce no sólo en recurso al vocabulario (habilidades, competencia, capacidades) sino además en el uso gramatical del lenguaje de tal manera que se sustituye la narración impersonal-cientifista expresada en tercera persona, característica de la pedagogía previa (del tipo "el objetivo de esta lección es....", "el río Nilo nace en...", "el alumno deberá, por tanto..."), por la utilización sistemática de instrucciones expresadas en primera persona del singular: "extraigo", "identifico", "busco", "investigo", "desarrollo habilidades o capacidades". Se sitúa, de esta manera, al alumno en su individualidad como protagonista del aprendizaje y no a la clase como colectivo. La participación activa sería mayor, cabría pensar, si en lugar de "investigo", "investigamos" o "explicamos" e incluso "debatimos"; aquello que propugna la pedagogía activa, cooperativa o participativa expresada en la "Charte"²⁵³.

²⁵³ *Charte:*

"Finalités majeures. 9. La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir : Un. une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul ;

Pero este uso del lenguaje llevaría implícito un proyecto social comunitario, algo que no parece comulgar con el aprendizaje individual y de pago a lo largo de la vida.

Así y todo, como había dicho más arriba y expondré de forma más detallada para el caso de la Historia, la tradición disciplinar continuará en los nuevos planes de estudios a pesar de que la lógica de las competencias parecía querer acabar con los contenidos que se han ido construyendo en la historia escolar a lo largo del siglo XX, para formar ciudadanos con habilidades útiles para el mercado en lugar de ciudadanos controlados y leales a un estado. Es evidente que el empuje del discurso liberalizador en educación se ha imbricado totalmente en la retórica educativa de toda la producción legal y pedagógica de Marruecos, a modo de nuevo ornamento pedagógico sin que el sentido profundo de estas palabras haya llegado a penetrar en las actuaciones de administradores, pedagogos o docentes, a pesar de su apariencia.

Y lo parece porque parecerlo implica flexibilidad y adaptación; la posibilidad de participar o de continuar participando de nuestra parcela de poder (o poder ser socialmente) al aceptar los códigos de conducta impuestos en cada sector, en cada momento. Como dice Gimeno Sacristán²⁵⁴ respecto a la redacción y aplicación de la pedagogía por competencias en nuestra LOE española:

“nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad y sumisión. (...) finalmente, en muchas ocasiones lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término competencias de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

²⁵⁴ SACRISTÁN, Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008, 9-11

En palabras de Baltasar Gracián²⁵⁵: *“Hacer y hacer parecer. Las cosas no pasan por lo que son sino por lo que parecen. Valer y saberlo mostrar es valer dos veces. Lo que no se ve es como si no fuese. No tiene su veneración la razón misma donde no tiene cara de tal. [] La buena exterioridad es la mejor recomendación de la perfección interior.”*

²⁵⁵ Citado por Juan Mainer Baqué, en *La construcción social de la conducta. Consideraciones sobre el caso español desde la perspectiva de los modos de educación*, Conciencia Social nº12(2008), Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela, p. 23

3.3. El sistema de educación nacional en Marruecos tras la *Charte Nationale d'Education et Formation*.

3.3.1. Estructura

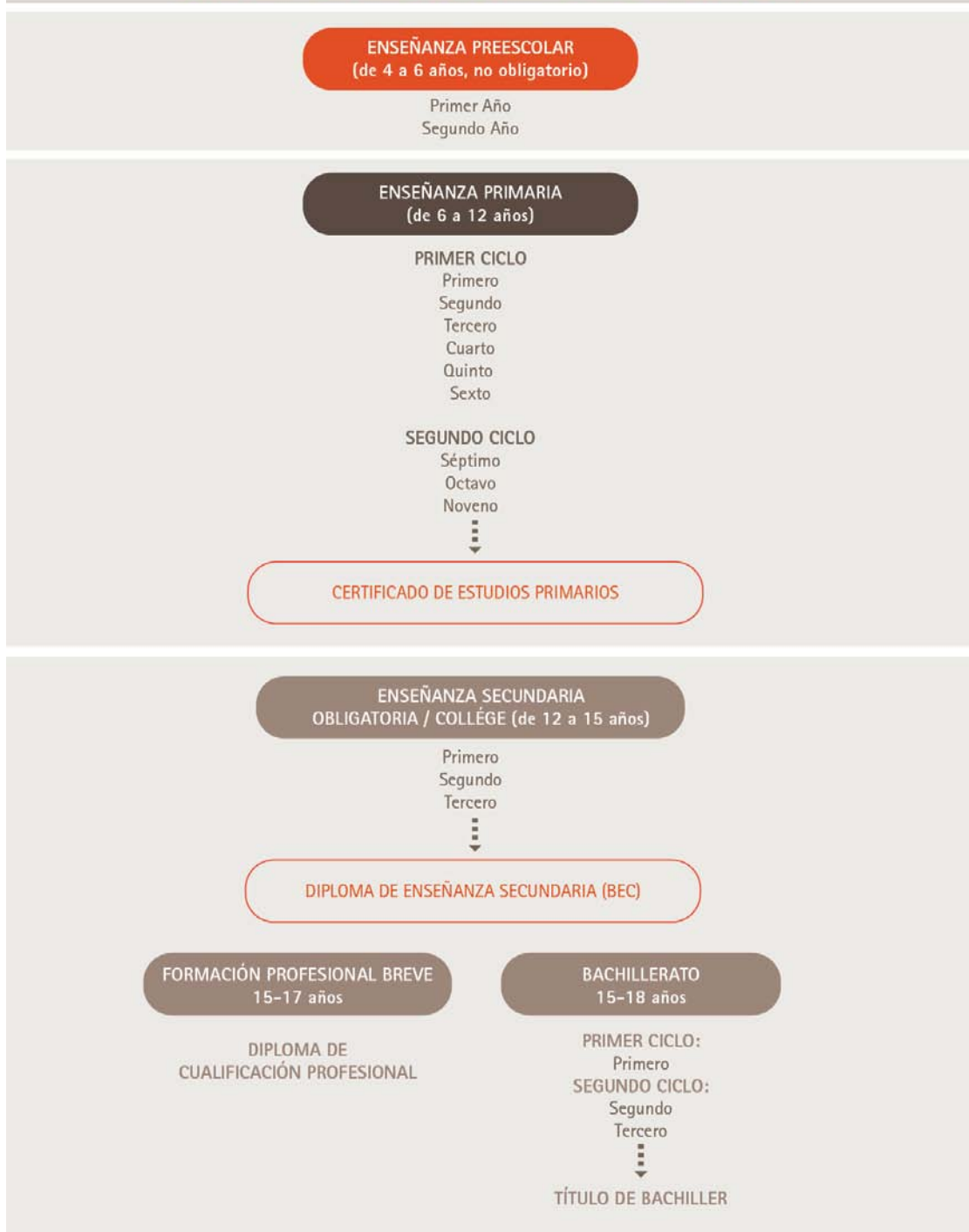
Mi intención en este apartado es ofrecer una breve descripción de la estructura del sistema educativo en Marruecos tras la reforma impulsada con la *Charte*, con el objetivo principal de clarificar algunas cuestiones respecto al currículum que expondré en el capítulo siguiente. Para favorecer la comprensión de la estructura, estableceré alguna comparación con la estructura del sistema educativo español.

En líneas generales, la reforma implica una vuelta al sistema anterior a 1985, retornando una estructura que sigue en líneas generales el modelo francés. El itinerario comienza con la *etapa de preescolar (maternelle)*, que se imparte en las escuelas coránicas y en los jardines de infancia (guarderías), para niños de 4 a 5 años, tratándose de una enseñanza no obligatoria. La enseñanza obligatoria comprende dos etapas: la *enseñanza fundamental o primaria (école)*, entre 6 y los 12 años y la *enseñanza secundaria colegial (collège)* de 12 a 15 años. Desde mi punto de vista, uno de los aspectos más relevantes de esta etapa de incesante actividad legislativa ha sido, por fin, armonizar las edades de responsabilidad penal²⁵⁶, de acceso al mercado de trabajo²⁵⁷ y de fin de la escolarización educativa entorno a los diez y seis años, reflejo indudable de que ha existido una reflexión y coordinación entre los responsables políticos en lo que respecta al modelo de estado " moderno" (guste o no) al que se aspira.

²⁵⁶ Dahir n° 1-03-140 (28 de mayo 2003) Code pénale

²⁵⁷ Dahir n° 1-03-194 (11 de septiembre de 2003) Code du travail.

**ESTRUCTURA SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS
SEGÚN CHARTE NATIONALE D'EDUCATION ET DE FORMATION (1999)**



(Elaboración propia)

La *enseñanza secundaria de cualificación (lycée)*, de 15 a 18 años, es de carácter no obligatorio y presenta un primer año de tronco común y dos cursos de

bachillerato o de formación profesional. Al acabar esta etapa, los alumnos deben realizar un examen para la obtención del diploma del baccalaureat (popularmente conocido como *bac*). La secundaria colegial marroquí abarca tres cursos, mientras que la ESO comprende cuatro; el bachillerato español está formado por dos cursos, frente a los tres del marroquí.

Marruecos		Edad
Enseñanza secundaria de cualificación (<i>lycée</i>)	2º	17
	1º	16
	T:Común	15
Enseñanza secundaria colegial (preparatoria, <i>‘idadi</i> o <i>collège</i>)	3º	14
	2º	13
	1º	12
Enseñanza básica o primaria (<i>école –ibtidai</i>)	6º	11
	5º	10
	4º	9
	3º	8
	2º	7
	1º	6
Educación preescolar (<i>maternelle –msid-kuttab</i>)	2º	5
	1º	4

España		Edad	
Bachillerato		2º	17
		1º	16
Educación secundaria obligatoria	2º ciclo	4º	15
		3º	14
	1er ciclo	2º	13
		1º	12
Educación primaria	3er ciclo	6º	11
		5º	10
	2º ciclo	4º	9
		3º	8
	1er ciclo	2º	7
		1º	6
Educación infantil		3º	5
		2º	4
		1º	3

Fuente: Mayorga Portillo, Cristina, El currículo de geografía e historia en la enseñanza no universitaria del reino de Marruecos, en *Íber*, nº54, Barcelona 2007, 46

a. La etapa inicial: *kuttab*, *maternelle*.

La *etapa preescolar* contempla la franja de edad 4-5 años, enseñanza no obligatoria, impartida por múltiples instituciones. Dentro del sector religioso existen las *kuttab* o *msid tradicionales*, gestionadas por el Ministerio de Habús y Asuntos Islámicos, y las *kuttab modernas*, que dependen del Ministerio de Educación Nacional y Juventud. Por otra parte, está el sector de jardines de infancia, que pueden ser privados o públicos y semipúblicos, y que pueden depender de la Dirección de la Cooperación y Promoción de la Enseñanza Privada, de la Secretaría de Estado para la Juventud, de la Cooperación Nacional o de obras sociales de carácter benéfico. Finalmente, el sector de la cooperación provee de las llamadas “escuelas maternas”, gestionadas habitualmente

por las embajadas. La tasa bruta de escolarización en educación preprimaria en Marruecos es, para el curso 2002-3, del 69,1 %.²⁵⁸

Exceptuando las escuelas privadas o las dependientes de las embajadas, la mayor parte de ellas tienen carácter de guardería. Por lo que respecta a las escuelas religiosas, están organizadas según una estructura muy tradicional, impartiendo un currículo religioso a través de una pedagogía basada en la mnemotecnia, en grupos a menudo muy numerosos²⁵⁹.

b. El ciclo educativo obligatorio

Comprende dos etapas: la etapa de enseñanza fundamental o primaria (*école* en francés, *ibtidai* en árabe) es una enseñanza obligatoria entre los 6 y los 12 años, y la enseñanza secundaria colegial (*collège* en francés, *i'dadi* en árabe), la cual abarca de los 12 a los 15 años, también obligatoria.

b.1. La Enseñanza Primaria: école o ibtidai.

Ya se ha mencionado que el número de alumnos escolarizados aumentó considerablemente en los primeros años del siglo XXI, alcanzado una tasa de escolarización del 93% para el curso escolar 2006-7, según datos oficiales del Ministerio de Educación Nacional²⁶⁰, pero tal y como ya se ha mencionado en el apartado “calidad”, la enseñanza primaria es muy deficitaria. En lo referente al grado de abandono en la educación primaria, Marruecos se encuentra por debajo de los países de su área (Oriente Próximo y Norte de África), con un 80% de los alumnos que alcanzan el quinto grado, sin diferencias significativas por género y un porcentaje de

²⁵⁸ *Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO, 2005*

²⁵⁹ VIDAL, Lourdes (coord.), *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur*, Doc. De trabajo nº 8 IEmed-Fundación Carolina, Madrid 2006, 62-3

²⁶⁰ *Rapport Analytique. Rapport Annuel 2008 (4 Vols.) Conseil Supérieur de l'Enseignement. Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. MEN, 24-29*

repetidores de alrededor del 14% en primaria. En este contexto las diferencias entre medio rural y medio urbano son aún más acentuadas que en lo referente a matriculación ya que en el medio rural las estimaciones del porcentaje de niños que acaban el quinto grado no alcanza el 50%²⁶¹.

Tradicionalmente *el medio rural ha sido el gran olvidado* de las estructuras educativas, trasladándose hoy día este olvido a las zonas periurbanas junto con la población emigrada del campo a la ciudad. La población urbana suponía en el año 2007 más del 55% de la población total de Marruecos²⁶², tasa siempre en constante aumento debido a la emigración rural, formándose en la ciudades, tanto las grandes urbes como las de tamaño mediano, *barrios periurbanos precarios* y carentes de infraestructuras. Dos hechos caracterizan a estos barrios desde una perspectiva educativa, siendo el primero una importante tasa de desescolarización, que sobrepasa en ocasiones la de las zonas rurales y que, en este caso, afecta tanto a niñas como a niños, y el segundo, una elevadísima tasa de fracaso escolar (abandono, repetición) que tampoco tiene distinción por género.

²⁶¹ AKKARI, Abdeljalil, *La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*, Documento de trabajo nº2 Septiembre de 2007, Madrid, Casa Árabe pp 9-10 en: http://publicaciones.casaarabe-ieam.es/documentos_de_trabajo_de_casa_arabe/DTCA002-akkari.pdf

²⁶² VIDAL, 62-63

Un informe de UNICEF sobre niños no escolarizados en zonas urbanas:

En el marco del programa de cooperación 2002-6 de la oficina UNICEF de Rabat con el Reino de Marruecos, publicó en mayo de 2005 los resultados de un informe sobre niños no escolarizados, concretamente en tres ciudades que sirvieron de muestra: Tánger, Fez y Marrakech. En la búsqueda y elaboración de los datos del informe, en cuya redacción colaboraron el Ministerio de Sanidad, el de Educación Nacional, del Interior y algunas ONG, se tuvo en cuenta el enfoque de los Objetivos del Milenio, prestando pues una particular atención no sólo a la escolarización de los niños, sino también a su entorno familiar, económico y social. Los números de las estadísticas hablan por sí solos: casi 9.000 niños de siete a diez años en Tánger no están escolarizados, 13.000 en Fez y 10.000 en Marrakech. La ciudad de Tánger es la que presenta el índice más elevado de abandono escolar en la primaria, con una tasa del 65%. Se detectó también que en un 40% de los casos el abandono dependía de una decisión familiar. Es evidente que esta decisión está directamente ligada a la condición de pobreza en la que viven muchas familias y que obliga a los niños a dejar los estudios para trabajar. El 73% de niños trabajadores en las tres ciudades analizadas empezaron a trabajar antes de los 15 años. Pero el informe va más allá de los simples datos de alfabetización de niños. En el capítulo titulado *Droit à la survie* (derecho a la supervivencia) se analiza la relación entre el nivel de educación de las madres y la mortalidad infantil. De hecho, en las tres ciudades, casi el 30% de las mujeres no acuden al médico ni una sola vez durante todo el período del embarazo, hábito que se traduce en una tasa de mortalidad infantil que llega hasta el 38% en familias que viven una situación económica y social difícil. (Cita textual: Vidal, Lourdes (coord.), *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur*, Doc. De trabajo nº 8 IEmed-Fundación Carolina, Madrid 2006, 140)

c. Las enseñanzas medias

c.1. La enseñanza preparatoria: collège o i'dadi

La enseñanza secundaria (*tanawi*), con una duración de seis años, se compone de dos ciclos, siendo el primero de ellos la **enseñanza secundaria colegial** (*tanawi i'dadi*), con una duración de tres años, a la que podrán acceder los alumnos que hayan obtenido el *Certificado de Estudios Primarios*. La enseñanza secundaria obligatoria (preparatoria o collège) está mejor dotada en lo que respecta a medios humanos y materiales que la primaria, pero es un sistema selectivo, no sólo por la dificultad que puedan encontrar los alumnos para lograr obtener el Certificado de Estudios Primarios, sino también, y sobre todo, porque el número de Centros de Enseñanza Secundaria es reducido y se localizan, normalmente, en centros urbanos. Según el Ministerio de Educación Nacional²⁶³, esta etapa ha ido extendiéndose hasta alcanzar una tasa de escolarización en medios urbanos para el segmento de edad 12-14 años del 87,3%, y del 50% en el ámbito rural para el año 2007. Al finalizar esta etapa educativa y tras superar un examen los alumnos obtienen el *Diploma de Enseñanza Secundaria* (*Brevet d'Enseignement Collégiale- BEC*).

c.2. La enseñanza secundaria de cualificación. Competencia y empleabilidad.

Según el Ministerio de Educación Nacional, la *enseñanza secundaria de cualificación* (general, técnica y profesional) tiene por *objetivo* además de “buscar la consolidación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la enseñanza secundaria colegial, diversificar los campos de aprendizaje y poder así abrir nuevos caminos de éxito e inserción en la vida social y profesional o el acceso a estudios superiores”²⁶⁴. Es un hecho muy interesante que cuando se trata del ciclo de enseñanza secundaria el Ministerio adopta de forma inmediata el lenguaje de la pedagogía por competencias, algo que no ocurría en los ciclos anteriores, sin duda reflejo de la tradición elitista de la enseñanza en Marruecos, en la que, al igual que ocurre en el caso de Francia, el

²⁶³ *Rapport Analytique. Rapport Annuel 2008* (4 Vols.) Conseil Supérieur de l'Enseignement. Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. MEN,30-32

²⁶⁴ Ministère d'Education Nationale, en su web <http://www.men.gov.ma/default.aspx>, consultado en septiembre de 2007

bachillerato es la etapa decisiva en lo que respecta a las posibilidades de ascenso social a través de la educación. Es más, el discurso pedagógico se imbuje de toda la retórica de la empleabilidad recomendada por el Banco Mundial y la UE, como desarrollaré un poco más adelante en este capítulo.

La enseñanza secundaria de cualificación se compone, a su vez, de los siguientes ciclos y especialidades:

c.2.1 El ciclo de cualificación profesional.

Este ciclo aspira "*a formar profesionales cualificados capaces de ejercer las competencias básicas necesarias para realizar los oficios y puestos de trabajo tanto en el sector de la producción como en el sector servicios*"²⁶⁵. Algunas instituciones de formación profesional exigen el BEC como requisito de acceso, junto a otras posibles pruebas de selección, mientras que otras se limitan a realizar su propia selección de alumnos en base a sus capacidades para el aprendizaje del oficio. Dicho aprendizaje puede tener una duración de uno o dos años dependiendo de las especialidades, de los prerequisites exigidos así como de la posible realización de módulos prácticos en centros de trabajo, tras los cuales los alumnos obtienen el *Diploma de Formación Profesional (DQP)*.

c.2.2. El ciclo de tronco común.

²⁶⁵ Ibid.

Prerrequisito para acceder al ciclo de bachillerato, este ciclo de un año de duración, consiste en una serie de módulos a los que sólo pueden acceder los alumnos que hayan obtenido el BEC y su programa pretende²⁶⁶:

- El desarrollo y la consolidación de las competencias de comunicación, de expresión, de organización del trabajo y de la investigación metódica;
- El desarrollo de las capacidades de adaptación a las exigencias y mutaciones de la vida activa y del medio cultural, científico, tecnológico y profesional.

c.2.3 El ciclo de bachillerato.

Con una duración de dos años, consta de dos ramas, una de enseñanza tecnológica y profesional, y otra de enseñanza general, cada una de ellas con múltiples especialidades que se realizan a través de la elección de materias tanto de carácter obligatorio como optativo.

- La rama de **enseñanza tecnológica y profesional** tiene como *objetivo formar técnicos dotados de las competencias científicas necesarias para la realización de funciones intermedias en diferentes sectores de la producción y servicios o preparar a los estudiantes para acceder a la enseñanza superior*. Los diplomados en formación profesional también pueden acceder a esta rama. Finalizados estos estudios, los estudiantes obtienen el título de *Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional*.
- La rama de **enseñanza general** aspira a proporcionar a los alumnos la formación científica, literaria, económica o social necesaria para *prepararles y orientarles hacia la realización de estudios superiores*. Su duración es de dos años tras los cuales, y tras superar un selectivo examen, obtienen el título de *Bachillerato de Enseñanza General* que da acceso a los estudios superiores (Universidad, Grandes Écoles, etc).

Objetivos por ciclo ¿pedagogía por competencias?

²⁶⁶ Ibid.

Respecto a cuestiones pedagógicas, la reforma, en teoría, y así lo refleja la propia Charte, los manuales escolares y programas, ha adoptado la controvertida pedagogía por competencias. Curiosamente, y esto es una dinámica internacional, en el momento de la elaboración de los programas por ciclo y etapas, el Ministerio continúa confeccionando sus contenidos en la misma retórica característica de la pedagogía por objetivos propia de la reforma anterior. Me limitaré, en este punto, a reproducir algunos objetivos enunciados por el Ministerio de Educación Nacional²⁶⁷ para cada ciclo. Como todos los sistemas educativos modernos, los objetivos por etapas educativas están contruidos en base a una extraña mezcla de teorías psicopedagógicas (adaptación de los programas a las etapas cognitivas del alumno) e intenciones ideológicas.

- **Primer ciclo de primaria (2 cursos, de 6-8 años).**

- Objetivo principal es la consolidación y la extensión del aprendizaje preescolar, profundizando en el proceso de instrucción y de socialización. De modo particular, tendrá especial importancia:
- Adquisición de conocimientos y aptitudes básicas en la comprensión y en la expresión escrita y oral de la lengua árabe;
- Introducción del uso de una primera lengua extranjera;
- Adquisición de nociones básicas en prevención sanitaria y de protección del medio;
- Apertura a las capacidades icónicas, gráficas y lúdicas;
- Iniciación a las nociones de orden, de clasificación y de seriación, a través de la manipulación de objetos concretos;
- Apropiación de reglas de vida en sociedad y de valores de reciprocidad, de cooperación y solidaridad.

Segundo ciclo de primaria (4 cursos, de 8-12 años).

²⁶⁷ Ministère d'Education Nationale, en su web <http://www.men.gov.ma/default.aspx>, consultado en septiembre de 2007.

- Profundizar en el aprendizaje adquirido en los ciclos precedentes en valores religiosos, cívicos y étnicos;
- Desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión, en lengua árabe;
- Aprendizaje de la lectura, escritura y expresión en una primera lengua extranjera;
- Desarrollo de las estructuras operativas de inteligencia práctica y su aplicación en operaciones concretas de seriación, clasificación, numeración, cálculo y orientación espacio-temporal, así como de métodos de trabajo;
- Descubrimiento de nociones, de conceptos, de sistemas y de técnicas de base aplicadas al desarrollo natural, social y cultural inmediato del alumno y comprensión de temas locales y regionales;
- Iniciación a las tecnologías modernas de información, de comunicación y de creación interactiva;
- Iniciación a la utilización funcional de una segunda lengua extranjera, a partir de la familiarización oral y fonética.

Enseñanza secundaria preparatoria o collège (3 cursos, 12-14 años):

- Desarrollo de la inteligencia formal de los jóvenes mediante la formulación y resolución de problemas, ejercicios matemáticos y simulaciones de caso;
- Iniciación a los conceptos y leyes básicas de las ciencias naturales, físicas y del medio ambiente;
- Descubrimiento activo de la organización social y administrativa, a nivel local, regional y nacional;
- Iniciación al conocimiento de la patria y del mundo, a partir de la geografía,
- Conocimiento de los derechos fundamentales del hombre, así como los derechos y deberes de los ciudadanos marroquíes;
- Aprendizaje de las competencias técnicas, personales, artísticas y deportivas, lugares y actividades socio-económicas, adaptadas al espacio local y regional de la escuela;
- En la medida de lo posible, la especialización de un oficio (agricultura, artesanía, construcción o servicios) deberá incluirse en el programa de estudios

que sirva como alternativa aquellos estudiantes que quieran incorporarse al mercado de trabajo tras la finalización del ciclo.

3.3.2 Una enseñanza elitista: algunos datos

Tras lo expuesto hasta el momento podemos seguir considerando el sistema educativo en Marruecos, sin riesgo a equivocarnos, como altamente selectivo y elitista. Respecto a la cuestión de la escolarización, es importante tomar todos los datos provenientes de esta nueva ola auditora con mucha cautela. No se puede perder de vista el doble objetivo justificador²⁶⁸ y propagandístico de estas estadísticas; es importante, además, tener en cuenta que estos índices se basan en el número de alumnos inscritos por ciclo. Lamentablemente, no se analiza cual es el proceso de inscripción, ni la asistencia del alumnado (incluso del profesorado cuando se trata de zonas rurales). En cuanto a la tasa de abandono en secundaria, ésta se traduce en un 45% de alumnos que terminan el tercer curso en la ciudad frente al 17% en el ámbito rural. Esta elevada tasa de abandono se debe, por un lado, al nivel de exigencia en este ciclo respecto a los ciclos precedentes, y por otro, a problemas sociales y educativos (calidad de la enseñanza, situación económica y social de los alumnos), entre los que destaca un gradual desprestigio de los estudios medios y superiores como modo de inserción profesional. Así, en 1999²⁶⁹, Marruecos presentaba una tasa de desempleo del 32,4% de personas con formación secundaria y del 37,6% con estudios superiores en comparación al 26,3% de personas con estudios primarios. Por otra parte, si bien es cierto que el mercado laboral marroquí no demanda una tasa tan elevada de trabajadores con estudios medios o superiores, también lo es que existe tradicionalmente una formación secundaria pública de élite que da acceso a estudios superiores y empleos prestigiosos bien en Marruecos, bien en el extranjero, preferentemente Francia, a través del cual se forjan las clases medias marroquíes.

Finalmente, es importante volver a la cuestión de la arabización, cuyo proceso sigue detenido en la enseñanza secundaria. En el caso de la enseñanza superior, sólo las

²⁶⁸ Además de nicho de mercado de las empresas auditoras.

²⁶⁹ Fuente: Banco Mundial, 2004

facultades de derecho, letras y sharía imparten sus materias en árabe, de manera que las carreras que tradicionalmente se asocian a la élite marroquí (ingenierías, medicina y economía) continúan estando prácticamente vedadas a la mayor parte de la población que ha seguido el currículo arabizado. El argumento oficial que justifica esta política sigue siendo el mismo que en el caso de la reforma anterior: la falta de profesorado universitario arabizado para impartir las disciplinas, por un lado, y a la falta de adecuación de la lengua árabe para la enseñanza de las disciplinas científicas.

3.3.3 La formación del profesorado

A principios de los años cincuenta, el 42% de los profesores franceses y el 96%²⁷⁰ de los profesores marroquíes eran suplentes sin suficiente formación pedagógica. Los imperativos de la expansión en la escolarización unidos a los vaivenes en las políticas de arabización harán que la falta de preparación pedagógica y el recurso sistemático al empleo de profesorado de carácter "cooperante o voluntario" se convierta en una norma. A esto hay que añadir, que los requisitos de acceso a la carrera docente por ciclo han ido cambiando dependiendo de las coyunturas económicas o decisiones políticas, lo cual ha tenido como consecuencia la existencia de perfiles docentes con formaciones muy diversas en un mismo nivel, generando rivalidad, malestar y dificultades de promoción entre el profesorado. Así, por ejemplo, la formación de los maestros de enseñanza primaria se ha realizado según cinco requisitos diferentes:

Formación	Forma de acceso	Duración
-----------	-----------------	----------

²⁷⁰ LEMRINI, Ahmad,33

	requerida		formación
1956-1977	CFI*	Examen	1 año
1971-1980	CFI	Examen	2 años
1979-1986	CFI	Examen	1 año
1979-1986	Licenciatura**	Examen	1 año
1990--	CFI	Examen	2 años

*Centres de Formation des Instituteurs (CFI)

** Écoles normales supérieures (ENS)

Fuente: Lemrini, Ahmad, *Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation*²⁷¹.

Esa misma heterogeneidad se produce en el caso los profesores de enseñanza preparatoria, secundaria e, incluso, en la formación de los inspectores. A pesar de que durante los años ochenta y noventa se fue estructurando e institucionalizando el sistema de formación del profesorado, debido a la coyuntura económica (Planes de Ajuste Estructural) y al incremento de la población con su consecuente aumento en la demanda de escolarización, se recurrió a menudo a la improvisación de fórmulas de reclutamiento directo impuestas por la urgencia de la coyuntura, como ocurrió en año 1980 o en el año 1998 cuando se reclutaron más de 4.700 ayudantes sin formación alguna, los cuales en realidad ejercían de maestros. Considerando que prácticamente no existe la formación continua, las posibilidades de estos "trabajadores laborales"²⁷² mejoren su formación depende exclusivamente de su voluntad y posibilidades de autoaprendizaje.

Desde el año 1990 los profesores de primaria se forman durante dos años en cualquiera de los 34 *Centres de formation des instituteurs* (CFI). Para acceder es requisito indispensable el título de *baccalauréat* y superar un examen de acceso. Tras superar los dos años, recibirán un *Certificat d'aptitude professionnelle* que les dará acceso al magisterio.

²⁷¹ Ibid.

²⁷² Este tipo de "civilistas" como se les suele referir en los informes no son funcionarios y no tiene su plaza asegurada independientemente del momento en el que tuvo lugar su contratación.

La formación de los profesores de preparatoria (*collège*) tiene lugar en los *Centres pédagogiques régionaux* (CPR), que da acceso al *Diplôme de professeur de premier cycle* o le *Diplôme de cycle pédagogique*. El acceso al ciclo general en los CPR se realiza tras superar un examen al que sólo se pueden presentar candidatos de nacionalidad marroquí menores de treinta años que posean el *baccalauréat* en la disciplina de la especialidad elegida. Tras obtener el *Diplôme* deberán trabajar obligatoriamente en la enseñanza pública durante ocho años. Existen los siguientes CPR -que cubren prácticamente todo el país-: Casablanca, El Jadida, Fes, Inezgane, Kénitra, Marrakech, Meknès, Oujda, Rabat, Safi, Settat, Taza y Tánger.

Por lo que respecta a los profesores de enseñanza secundaria, o agregados universitarios, se forman en cualquiera de las seis *Écoles normales supérieures* (ENS): Casablanca, Fes, Marrakech, Martil, Meknes y Rabat; y dos *Écoles normales supérieures de l'enseignement technique* (ENSET): Mohammedia y Rabat. Tras superar esta formación, obtendrán el *Diplôme de l'Ecole Normale Supérieure*. Junto a todo ello, *Centre d'orientation et de planification de l'éducation* (COPE) forma a los cuadros administrativos del Ministerio y las academias además de a los inspectores.

Respecto a la investigación en educación y pedagogía, se fundó en enero de 1983 la Facultad de Ciencias de la Educación, creándose poco a poco departamentos de didáctica por disciplinas formados, principalmente, por profesores agregados. La didáctica disciplinar no está totalmente consolidada en Marruecos.

3.3.4 La cuestión de las lenguas

Como expone Adil Moustaoi²⁷³, en relación al periodo analizado (1999-2007),

"podemos afirmar que en Marruecos existe una jerarquización sociolingüística entre las lenguas, que se manifiesta y se refuerza en el discurso dominante (...) por un lado, encontramos dos lenguas claramente diferenciadas que se confrontan: una

²⁷³ MOUSTAOU SRHIR, Adil, *Lenguas, identidades, discursos en Marruecos: la pugna por la legitimidad*. Tesis doctoral. UAB, Barcelona., 354

políticamente dominante por ser lengua oficial y por su amplio uso, el árabe clásico-estándar, y la otra por ser totalmente dominada, el amazigue. Por otro lado, estamos ante un enfrentamiento entre las funciones de la lengua oficial, pero con un uso limitado exclusivamente a los ámbitos formales, el árabe clásico-estándar y los usos de otra variedad lingüística, pero con un uso muy extendido en numerosos ámbitos, el árabe marroquí".

Se refiere Adil Moustauoui, a la lengua árabe marroquí o *dariya*, lengua con uso eminentemente oral que identificaré con los diferentes registros y variantes del árabe magrebí hablados en Marruecos, siguiendo a Francisco Moscoso²⁷⁴

"por razones prácticas y contemporáneas, ya que las fronteras actuales marroquíes nacen tras la independencia, más o menos, hablaremos de árabe marroquí desde el punto de vista de la lengua materna del sesenta por ciento de la población de un país moderno, Marruecos. El cuarenta por ciento restante se corresponde con los marroquíes cuya lengua es alguna de las tres variantes de bereber, el tarifit, el tamaziɣt o el tachelhit".

Por otra parte, el francés, definido institucionalmente como lengua extranjera "*es lengua de comunicación y sus usos no se diferencian mucho de las del árabe clásico*" aunque si su status político"²⁷⁵. Otra lengua de extendido uso es el español en la zona norte de Marruecos, aunque sin el estatus administrativo y político del francés. Una diversidad lingüística que se caracteriza por

"(...) una fuerte competencia entre las lenguas, en concreto entre el amazigue, el árabe estándar, el árabe marroquí, el francés y el español; de forma que el conflicto entre las lenguas es latente y, a veces manifiesto, debido a la existencia de una relación poliglósica entre las distintas variedades, dependiendo también de la relación de poder que impliquen los usos sociales a través de la práctica lingüística de los hablantes"²⁷⁶

²⁷⁴ MOSCOSO GARCÍA, Francisco, "La pentaglosia en Marruecos. Propuestas para la estandarización del árabe marroquí". *MEAH, SECCIÓN ÁRABE-ISLAM* [0544-408X//1696-5868] 59 2010, 45-61, 45. Véase también MOSCOSO GARCÍA, Francisco. "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, Bereber, Árabe estándar, lenguas europeas", *al-Andalus-Magreb*, 10 (2002-2003), 167-186.

²⁷⁵ MOUSTAOU, 354

²⁷⁶ Ibid.,355

Esta circunstancia lingüística no es exclusiva de Marruecos, en toda el área del Magreb existe una situación de poliglosia y conflicto lingüístico que hace que los alumnos hagan un sobreesfuerzo en materia de aprendizaje de lenguas, por un lado, y que exista una excesiva presencia de la enseñanza de idiomas en la jornada escolar en detrimento de otras materias, por otro²⁷⁷. A continuación trataré de introducir al lector en el panorama lingüístico marroquí durante el periodo 2002-2007.

Lenguas institucionales en las que se desarrolla la enseñanza:

Árabe (s)

El **árabe** es la única lengua oficial de Marruecos entre la Constitución de 1961 y la reciente de 2011 que introduce el amazigue como lengua cooficial. Como he tratado de exponer en el capítulo anterior, la sustitución del francés por el árabe en el sistema de enseñanza ha seguido un desarrollo un tanto confuso especialmente si consideramos que se trataba de una decisión política que pretendía generar un sentimiento de pertenencia a una identidad nacional,

"(...) la arabización en tanto que intervención de carácter político en la lengua debería disponer de unos agentes que pongan en marcha este proceso: estos agentes podrían ser instituciones estatales, profesionales de la lengua, ministerios, academias, etc.; sin embargo, la distribución de responsabilidades está ausente y queda confusa (...). Por lo tanto podríamos inferir que esta política tiene un carácter improvisado (...)" ²⁷⁸

Es ya un tópico respecto de la enseñanza pública marroquí el escuchar que los alumnos cuando llegan a la universidad "ni saben árabe ni saben francés". Sentencia que, por su carácter generalizador, resulta profundamente injusta pues, como bien sabe cualquiera que esté acostumbrado a tratar con la academia marroquí, las habilidades lingüísticas del alumnado dependerán de muchos factores, entre ellos el entorno social, la calidad del establecimiento de enseñanza, los docentes y el esfuerzo personal.

²⁷⁷ La cuestión del sobreesfuerzo lingüístico en toda el área del Magreb en detrimento de otras adquisiciones ha sido ampliamente tratado por Abdejalil Akkari. AKKARI, Abdeljalil, *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*. Icaria, Barcelona 2011

²⁷⁸ MOUSTAOU, 356-7

En líneas generales, los alumnos de escuelas públicas de élite logran adquirir un buen dominio tanto del francés (hablado y escrito), como de la lengua árabe (no tanto en el ámbito oral como en el escrito). Por lo que respecta a la mayoría de la población que no tiene acceso a estos recursos, como demuestra Daniel Wagner en su estudio *Literacy, culture and development. Becoming literate in Morocco*, llevado a cabo a principios de los años noventa en áreas rurales, los niños que abandonaban los estudios tras cinco años de escolarización en enseñanza primaria tienen un conocimiento bastante bueno de la lengua árabe en relación a los contenidos impartidos y la metodología seguida; siendo incluso, capaces de servir de mediadores en un entorno no alfabetizado.

Las preguntas pertinentes, entonces, serían ¿qué contenidos se imparten en aula rural de primaria? ¿con qué metodología? Una enseñanza muy similar a la del kuttab, responde D.A. Wagner, de tipo religioso y memorístico, la cual incluye unos textos muy complejos con un vocabulario muy alejado del entorno social, generando muchos analfabetos funcionales; es decir personas capaces de recitar poemas y azoras pero incapaces de leer una factura, contrato o prescripción médica. Quizá este planteamiento muy en la línea de Basil Bernstein tiene mucho que ver con los malos resultados en lengua árabe del proyecto MEDA Soutien à l'education de base que he expuesto previamente; de esta manera las escuelas rurales dispondrían de un "código restringido" muy alejado de las competencias lingüísticas que se pretenden evaluar en base a los programas.

Por otra parte, explica Wagner, la memorización en el aprendizaje lingüístico da buenos resultados en un contexto en el que la lengua aprendida en la escuela o kuttab no es la lengua materna (dariya o amazig), de tal manera que los conocimientos permanecen en la memoria durante muchos años. Finalmente, es importante llamar la atención sobre la metodología del aprendizaje del árabe, de tipo oral y recitativo; la adquisición de la escritura en la cultura escolar tradicional es mucho más lenta y va más allá de los ritmos que imponen los ciclos y programas del Ministerio, facilitando además, el aprendizaje de una segunda lengua.

En mi experiencia como educadora social/ mediadora intercultural de menores migrantes no acompañados, he podido observar cómo los chicos que habían

abandonado la escuela en quinto de primaria tenían más dificultades para leer un texto de este mismo nivel si procedían de una zona rural que si provenían de un área urbana o periurbana. Sólo los chicos originarios de zonas urbanas podían leer (que no necesariamente entender) los encabezamientos de los ejercicios de los manuales de sociales, plagados de neologismos provenientes de la lengua francesa. Por lo que respecta a los textos clásicos correspondientes a su nivel, eran siempre leídos con bastante dificultad, si bien, al formar parte de su acervo cultural, los comprendían con facilidad y eran capaces de relacionarlos con otras narrativas o poemas que sabían de memoria. De los veinte muchachos con los que he trabajado, sólo uno, procedente de una zona rural (Kela des Sraghna), el cual había terminado la enseñanza secundaria obligatoria, podía leer con fluidez todo tipo de textos, era aficionado a la lectura y ejercía de referente ilustrado en el grupo.

Finalmente, durante mi observación participativa durante una clase de geografía (2° collège) llevada a cabo el 22 de noviembre del año 2005 en el liceo privado de orientación "escuela libre" Jabal Tariq (Tánger) pude observar que los alumnos poseían una buenas habilidades lecto-escritoras y eran capaces de comprender el vocabulario científico en árabe (meteorología) correctamente. El sistema de aprendizaje era muy participativo y el profesor entusiasta, ahora bien, el árabe estándar se utilizaba exclusivamente para "recitar" los enunciados técnicos; la explicación tenía lugar en un dariya muy estandarizado, un registro culto sin llegar a ser árabe estándar. En el momento de las entrevistas, tanto los alumnos como el profesor utilizaban un registro u otro (árabe estándar o dariya estandarizado) de forma indistinta. Al llamarle la atención sobre este hecho, el profesor me señaló que la formación en árabe es inadecuada, obsoleta; mala preparación que se arrastra a lo largo de todo el sistema de enseñanza y que debería modificarse ya desde el kuttab. A continuación se lamentaba de que esto nunca sucedería por la falta de medios e interés político.

Francés

El **francés** además de representar una herencia colonial y un presente globalizado, forma parte del patrimonio cultural de la alta burguesía marroquí cuyos intereses son defendidos a través del mantenimiento de dicha lengua en los estudios de élite o

superiores. La reforma ha aumentado el número de horas dedicadas a la enseñanza del francés, que tiene su propia tradición metodológica que no trataré en este punto.

Lenguas vehiculares:

Marroquí o dariya, considerada socialmente como una variante vulgar de la lengua árabe clásica, se trata de la lengua mayoritaria del país, de tradición oral, sin posición jurídica o institucional alguna. En los últimos años se ha generado una conciencia entorno al estatus del dariya como lengua materna, llegando a propugnarse su introducción como lengua de instrucción en los primeros años de enseñanza. No entraré en esta cuestión puesto que no formaba parte del debate político durante el periodo analizado (2002-2007).

Amazigue (beréber), con tres variantes regionales, lengua vernácula de la mitad de la población la cual ha sido marginada del ámbito social y político, y sólo con la llegada al trono del monarca Mohammad VI se ha comenzado su reconocimiento e iniciado su proceso de institucionalización. En el año 2001 se creó el Instituto Real de la Cultura Amazigue (IRCAM), institución que se encarga de llevar a cabo el proceso de estandarización de la lengua amazigue, junto al desarrollo de investigaciones relacionadas con dicha lengua y su cultura

Introducción de la enseñanza de la lengua amazigue en el sistema educativo.

En el ámbito educativo, se comenzó a introducir la lengua amazigue en el curso 2003-4 en un total de 319 colegios, con el objetivo de llegar a generalizar su enseñanza en todo el territorio nacional en el año 2010. La introducción en la escuela de una lengua que aún está en proceso de estandarización ha encontrado serias dificultades, siendo la más importante de ellas la ausencia de profesorado capacitado para impartirla, especialmente si consideramos que el IRCAM ha elegido el alfabeto “tifinag” (alfabeto líbico utilizado hasta época contemporánea por los pueblos tuareg) como soporte gráfico para esta lengua, lo cual implica el uso de un alfabeto ajeno a su entorno cultural además de la introducción de un tercer alfabeto en la enseñanza primaria (árabe, latino y

tifinag). En este sentido, la formación del profesorado ha ido poco más allá de su voluntarismo, sin disponer, en líneas generales, de otro material educativo que los manuales escolares. A esto hay que añadir que dichos manuales suelen aparecer tarde en el mercado editorial, con el curso ya empezado, lo cual dificulta aún más la preparación de la materia. En el curso 2007-8, la enseñanza de la lengua amazig se desarrolló hasta su cuarto curso, pero poco ha avanzado numéricamente y las escuelas en las que se imparte eran poco más o menos las mismas. Las asociaciones en defensa de la cultura amazig y los sectores más críticos de la sociedad señalaban al Ministerio de Educación Nacional acusándole falta de voluntad y coordinación.

"Si el alumno no se convierte en un ciudadano imbuido de sus deberes y en un soldado que ama a su fusil, el maestro habrá perdido su tiempo".²⁷⁹

E. Lavissee

CAPÍTULO CUARTO

¿Súbditos, miembros de la umma o ciudadanos?. Algunos aspectos sobre la historia y la educación cívica como disciplinas escolares en Marruecos.

El objetivo de este capítulo es analizar cómo las sucesivas reformas implementadas en Marruecos han afectado a algunos contenidos del currículum nacional a través del estudio de dos disciplinas: historia y educación cívica - educación para la ciudadanía. La elección de ambas materias tienen que ver con el papel destacado que han jugado no sólo como transmisoras de ideología sino también, y principalmente, por su fuerte vinculación con la propia conformación del sistema educativo en Francia y en aquellos países donde la huella²⁸⁰ social y cultural francesa es destacable como es el

²⁷⁹ *"Si l'écolier ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps".*

²⁸⁰ Y también es el caso de España, aunque de un modo muy distinto, como analiza Raimundo Cuesta. CUESTA, Raimundo, "La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España", Ponencia presentada en las *III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca sobre Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, 15-18 de octubre de 2008. En línea en http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/La%20huella%20francesa.pdf.

Como se puede observar, es precisamente de esta ponencia de donde recojo el término "huella" para definir la influencia francesa en la configuración del sistema educativo en Marruecos.

caso de Marruecos. Por esta razón es relevante para esta investigación indagar sobre la configuración de la historia, en una primera sección, y de la educación cívica-educación para la ciudadanía, en una segunda, como disciplinas escolares en Francia, en el seno de la Tercera República, momento del despliegue histórico y geográfico del capitalismo y sus medios de organización política, económica y cultural, entre los que destaca el hecho colonial. La finalidad de ambas materias será la socialización de “un modo de ser nacional” que, en el caso de la historia, se transformará en una narrativa de tipo teleológico con el progreso social como único fin. Estas características lo serán también de la historia escolar y la educación cívica en Marruecos, cuyo origen debe buscarse en el Protectorado francés.

Esto no quiere decir, ni mucho menos, que no haya una historia o unas tradiciones historiográficas en Marruecos distintas a la francesa como bien argumenta A. Laroui²⁸¹, me limito a sugerir la tesis de que la historia propuesta- que no enseñada²⁸²- en las aulas sí se inserta en la construcción disciplinar francesa²⁸³. El propósito de este capítulo es, en consecuencia, por un lado, poner de relieve las continuidades narrativas e ideológicas de ambas disciplinas desde su origen, así como examinar el surgimiento de una narrativa postcolonial “larga duración”, sedimentada ya en la historia escolar marroquí. Por otro, analizar históricamente la evolución de algunas temáticas de fuerte contenido ideológico como son las identidades étnica y religiosa a partir de un análisis comparado de manuales escolares de los años noventa y de los años 2003-2005, y observar hasta qué punto se han incorporado algunos objetivos propuestos en la *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, como es el caso de la educación en derechos humanos.

²⁸¹ LAROUÏ, Abdallah, *Islam et histoire*, Flammarion, Albin Michel, Paris, 1999

²⁸² Esta investigación limita sus fuentes a los manuales escolares y programas de ambas materias, razón por la cual, me refiero a la " historia propuesta desde la cultura administrativa de la escuela" siguiendo la conceptualización de A. Escolano. Estudiar la historia enseñada en el aula requiere otra metodología muy diferente y no es abordada en este trabajo.

²⁸³ Es más, a pesar de la arabización los manuales continúan dependiendo de los contenidos y pedagogía de los manuales empleados por los colegios e institutos dependientes de la red francesa en el extranjero. De hecho, cuando los manuales nacionales abordan la historia de Europa (Francia), los textos son prácticamente una traducción de los franceses.

4.1. La Historia

La historia es, primero el arte, luego la materia para convertirse, al amparo de los estados - nación surgidos del capitalismo decimonónico²⁸⁴ en la disciplina y, finalmente, en la ciencia que estudia y enseña los hechos del pasado. Pero el pasado es algo abstracto, en todo caso un concepto que intenta definir un momento irreplicable que se confunde con lo que se ha transmitido del mismo y que se inserta en nuestra memoria como parte de la identidad colectiva en la que cada individuo ha sido socializado²⁸⁵, entre otros ámbitos, en la escuela.

²⁸⁴ ANDERSON, Benedict, *Imagined communities*, Verso, Londres, 1983

GELLNER, Ernest, *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Gedisa, Barcelona, 1998, (1987)

GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Alianza, Madrid, 2003, (1983)

HOBBSBAWM, E.J. , *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge University Press 1990

ALVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Taurus, Madrid, 2001

FORCADELL, Carlos *et al.* (eds.), *Nacionalismo e Historia*, Institución Fernando el Católico (CSIC), Zaragoza, 1998

FORCADELL, Carlos *et al.* (eds.) , *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2004

PEREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *Memoria, Historia y Poder. La construcción de la identidad nacional en España*, en:

<http://www.uclm.es/profesorado/juansisinioperez/investigacion/IDENTIDAD%20NACIONAL%20ESPAÑOLA.pdf>

²⁸⁵ HALBWACHS, Maurice *Les Cadres sociaux de la mémoire*, PUF, París, (1952, 1ª ed. 1925), Clásico imprescindible sobre la construcción social de la memoria. Respecto a la cuestión de la Historia como forjadora de la memoria colectiva,

NORA, Pierre dir.(1984-1992), *Les lieux de la mémoire*, París, Gallimard, 3 vols.;

RICOEUR (2000), Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Le Senil;

TODOROV, Tzvetan (2008), *Los abusos de la memoria*, Paidós; y (2002) *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Península.

4.1.1 Los orígenes de la historia como disciplina en Francia

La primera aportación sobre la gramática escolar francesa se remonta a 1977, la obra de A. Chervel, “*L’histoire des disciplines scolaires. Reflexions sur un domaine de recherche*”²⁸⁶. Pero no es hasta la publicación de la obra de Evelyne Hery (1999), *Un siècle de leçons d’histoire*²⁸⁷, que encontramos el análisis más completo sobre la formación de la Historia como disciplina y su gramática escolar en Francia. La obra de referencia para la formación del código disciplinar en España es, sin duda, *Clío en las aulas*²⁸⁸ del ya mencionado Raimundo Cuesta. Trabajo que junto con la ponencia del mismo autor, La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España, me han guiado no sólo a la hora de plantear el desarrollo de esta primera parte del capítulo sino que, además, han inspirado la estructura global de análisis de la historia escolar como disciplina en Marruecos.

Argumenta Raimundo Cuesta en su libro *Clío en las Aulas* que la historia, en tanto que materia enseñada en Francia y España, tiene un doble origen clásico y cristiano. En el mundo clásico la historia, por su utilidad y carácter político, forma parte de los saberes vinculados a la Retórica, a la oratoria, siendo Cicerón²⁸⁹, quien, por vez primera, elaborará un discurso sobre el valor educativo de la historia, acuñando los apelativos relativos al conocimiento histórico repetidos hasta nuestros días: *testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuncia vetustatis*. Quintiliano (s. I), en su tratado de Retórica *Sobre la formación del orador*²⁹⁰, considera la historia un género literario necesario para el cultivo del estilo y memoria capaz de ofrecer lecciones

²⁸⁶ Histoire de l’Éducation, 18, pp. 58-119 (Versión española en Revista de Educación, nº 215, año 1991, 59-11)

²⁸⁷ HERY, Evelyne (1999), *Un siècle de leçons d’histoire. L’histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes

²⁸⁸ CUESTA, 1998, 11-20

²⁸⁹ CICERÓN (1991): *El orador*, Alianza Madrid, p.87, citado por CUESTA 1998, 14

²⁹⁰ QUINTILIANO, M. F. (1997): *Sobre la formación del orador. Doce libros. Parte primera. Libros I-III*. Tomo I. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca y Caja de Salamanca y Soria, Salamanca, citado por CUESTA 1998, 14

morales, cualidad que elogia Luciano, añadiendo la defensa de la verdad y buena expresión en lo que podemos considerar como primer tratado de práctica histórica *Cómo debe escribirse la Historia*²⁹¹.

Siguiendo a Maravall²⁹² “la concepción progresiva del acontecer humano” es fruto de la tradición cristiana bajoimperial y medieval, que con San Agustín y otros padres de la iglesia explican el hecho histórico como un devenir rectilíneo y teleológico tutelado por la intervención divina. Se inauguraba así, la concepción lineal de la historia de la humanidad, que ha forjado la percepción europea del tiempo basada en cálculos cronométricos cuya progresión se dirigía, en aquellos tiempos, hacia un irremediable Juicio Final. Por otra parte, nunca desapareció la tradición clásica según la cual la Historia era un arte subordinado a la Retórica; a partir de entonces además, también a la Teología, dentro de la concepción escolástica de la educación basada en el Trivium y el Cuadrivium²⁹³.

El redescubrimiento de los textos clásicos durante los siglos XV y XVI hace que la Historia vuelva a ocupar su antiguo papel de “saber útil” para la formación de las élites, un conocimiento *ad usum delphini*, que cobraría cada vez más peso formativo en paralelo a la expansión del estado moderno. Ya en el siglo XVII Bossuet escribe su *Discurso sobre la historia universal* (1681) con el propósito de educar al heredero de la corona de Francia, Luis de Francia, hijo del Rey Sol, incidiendo en la importancia de la Historia en el adiestramiento para el ejercicio del poder, tal y como expone en su obra *De institutione delphini*, aunque el fin último de los contenidos siga aún subordinado a la Teología, y sobretodo, a la Retórica, pues la considera un saber imprescindible para la mejora de la expresión oral y escrita en lengua latina. Este uso didáctico será el que perdure durante los siglos XVII y XVIII, sancionado por Comenius²⁹⁴, las Escuelas de Latinidad y la práctica pedagógica jesuítica de la *Ratio Studiorum*.

²⁹¹ LUCIANO (1990): “Cómo debe escribirse la historia”, *Obras*, vol. III, Biblioteca Clásica Gredos, Madrid, pp.367-408, citado por CUESTA 1998, 14

²⁹² MARAVALL, J. A. (1986): *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el Renacimiento*. Alianza Editorial, Madrid, citado por CUESTA 1998, 14

²⁹³ CUESTA, 1998,14

²⁹⁴ COMENIUS (1986): *Didáctica Magna* (1657). Akal, Madrid, CUESTA, 1998,14

Desde Durkheim²⁹⁵, los historiadores de la Educación están de acuerdo en que se puede rastrear el origen del sistema educativo capitalista en la *Ratio Studiorum*, tal y como expone Raimundo Cuesta²⁹⁶:

“El colegio jesuítico, regulado milimétricamente por la reglamentación contenida en la *Ratio Studiorum*, materializa el paradigma del nuevo espacio que abre las aulas sin clausurar definitivamente las estancias palaciegas. (...), tal plan de estudios supuso, las marcas cronoespaciales del microcosmos colegial jesuítico permanecieron indeleblemente impresas en los códigos organizativos de la escuela capitalista del mundo contemporáneo: la separación por edades y grados, el reinado de la compartimentación en aulas, la fragmentación rigurosa del tiempo, el mismo método una y otra vez uniformemente repetido... En fin, entre el orden simbólico de la milicia y del monasterio, la escuela jesuítica se manifiesta como máquina implacable y perfectamente sincronizada para la producción de cuerpos disciplinados y almas sumisas.”

La historiografía francesa, siguiendo la tradición ilustrada, ha visto en la tradición de la *Ratio Studiorum* un obstáculo en el desarrollo de la historia (y de otras disciplinas) debido a la preeminencia de la Teología y la Retórica en sus planteamientos didácticos. De hecho, incluso, sitúan en 1764 -fecha de la expulsión de los jesuitas de Francia - el origen de la implantación, ampliación y renovación de los estudios históricos. Si bien es posible que la aportación de Compañía de Jesús a los estudios históricos durante los siglos XVII y XVIII haya sido limitada, no es tal el caso de la Historia escolar, argumenta Raimundo Cuesta, “(...) tanto por las prácticas normalizadas en los colegios como por la producción manualística, podríamos decir que los jesuitas significan, en países del orbe católico, los fundadores de una tradición de la historia escolar llamada a tener una larga vigencia”²⁹⁷.

²⁹⁵ DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madrid, más recientemente, GOODSON, I. F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares – Corredor, Barcelona.

²⁹⁶ CUESTA, 1998, 14

²⁹⁷ Ibid., 16

La obra²⁹⁸ del jesuita padre Buffier, muy especialmente la *Pratique de la mémoire artificielle*, supone auténticos arquetipos de libros de texto de historia para uso escolar, pues desarrollan unas estrategias discursivas y pedagógicas que influirán no sólo en los manuales utilizados por jesuitas, salesianos y otras órdenes religiosas, sino que servirán de base en la construcción de la historia como materia escolar.

Según Raimundo Cuesta, tres son los rasgos pedagógicos que perdurarán en la manualística sobre historia posterior²⁹⁹: en primer lugar, la organización de los contenidos se dispone en una secuencia cronológica lineal; la historia, de acuerdo con los criterios de la época, se divide en sacra, eclesiástica y profana, en universal y de los reinos de Europa. A su vez, la narración cronológica de los acontecimientos se subdivide en el siglo en la historia universal, o las dinastías reinantes en el caso de las historias regionales. En segundo lugar, el contenido tiene un fuerte sabor narrativo y, siguiendo la habitual terminología francesa, *événementielle*, o lo que es lo mismo, de marcado carácter político-religioso. En tercer y último lugar, es de destacar la utilización de métodos pedagógicos que favorecen el recuerdo, algunos de los cuales perdurarán en los libros de texto posteriores, y otros no, pero sí su fin último: el desarrollo de una técnica de recuerdo que somete al alumno a un derroche de esfuerzo arbitrario, de modo que la mnemotecnica adquiere también la cualidad de adiestramiento en la sumisión³⁰⁰. La narración se hace en forma dialogada y se recurre a los “*vers artificielles*” para encabezar cada capítulo y para hacer resúmenes de cada una de las grandes partes, reforzándose, además, la “*memoire artificielle*” con algunos recursos tipográficos y cuadros y tablas de dinastías.

²⁹⁸ *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir aisément la chronologie et l'histoire universelle*, 2 vol., 1705-1706 ; *Suite et troisième tome de la Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre l'histoire, contenant : 1. la Géographie en vers artificiels*, 2. *la Pratique des mots artificiels pour retenir les révolutions des royaumes de l'Europe*, 3. *les Fastes du monde pour l'histoire de ce temps*, 1711 ; *Géographie en vers artificiels, exposée dans les différentes méthodes qui peuvent abrégier l'étude de cette science, & en faciliter l'usage*, 1715 ; *Nouveaux éléments d'histoire et de géographie à l'usage des pensionnaires du collège de Louis le Grand*, 1726 En CUESTA, R. 2008, 13-15.

²⁹⁹ CUESTA, R. 1998, 17

³⁰⁰ Ibid, 16

A lo largo del siglo XVIII se formó un movimiento que, al promulgar la reforma de los estudios, formulaba por primera vez la importancia de la enseñanza de la Historia³⁰¹, de su utilidad social, no sólo para los príncipes, sino también para la joven élite masculina, en un periodo en el cual aun se consideraba como un género menor, definida aun con la expresión ciceroniana de *magistra vitae* por intelectuales como Rollin o D'Alembert³⁰². En este contexto, la Historia fue enseñada en las escuelas centrales de la Revolución, y luego, en los liceos creados en tiempos de Napoleón, si bien dentro de planteamientos próximos al humanismo, alejados aún de su concepción burguesa posterior.

4.1.2 La construcción de la historia como disciplina escolar en Francia

La historia, como explicaré a continuación, surge como disciplina escolar en Francia al inicio del siglo XIX con la Monarquía de Julio, y se va consolidando durante el ministerio de Victor Duruy durante el reinado de Napoleón III en el seno de la enseñanza secundaria conquistado su espacio respecto a otras enseñanzas humanísticas y en paralelo al progreso de los estudios históricos sostenidos por una voluntad política clara y evidente que la considera esencial para su legitimación y para la idea de ciudadanía, nación y progreso propia de los “tiempos modernos”³⁰³. Dicha voluntad política queda patente al estudiar la biografía de los "hombres de estado" a cargo de la *Dirección d'Instruction Publique*, pues son a la vez políticos, pedagogos, historiadores y autores de materiales para su uso en el aula. En este sentido, el caso de Francia es muy particular en su empeño de nacionalizar el territorio a través de la expansión escolar, la extensión de la alfabetización y la socialización ideológica a través de la escuela. La estructuración de la disciplina y posterior consolidación en la enseñanza superior se lleva a cabo en el periodo 1880-1902, en el marco del plan fuertemente homogenizador de Jules Ferry, en plena expansión colonial, lo cual tendrá como consecuencia, de forma

³⁰¹ HERY, E., 25

³⁰² D'ALEMBERT, Article “Collage”, *Encyclopédie*, publicado en “Revue rétrospective des ouvrages de l'enseignement”, RIE, t. 1, o.70-77, en HERY, E.,25

³⁰³ CUESTA,2008, 13-15

más o menos consciente, la exportación de este modelo de asociación entre educación, política e historia.

El estatuto de 28 de septiembre de 1814 dota a la historia de programas cada vez más desmarcados de los campos disciplinarios vecinos; en 1818, forma parte de las materias obligatorias de los colegios reales de la Restauración; en 1930 se exige que su enseñanza sea impartida exclusivamente por profesores agregados de historia, hasta que, finalmente, el decreto de 2 de marzo de 1938 incluye en la clase final de retórica la historia de Francia de 406 a 1789. Esta lenta institucionalización de la disciplina, primero, en la enseñanza secundaria, y luego, en las enseñanzas superior y primaria a lo largo de la primera mitad del siglo XIX va en paralelo a un auge cada vez mayor de la historiografía y de la vulgarización histórica, estrechamente vinculada a los poderes públicos.

De hecho, François Guizot (1787-1874), en el marco del doctrinarismo burgués de principios de siglo, establece, a la vez, las bases de un sistema educativo de carácter nacional, articulado y unitario controlado y gestionado por el estado, y de la historiografía burguesa. F. Guizot fue uno de los grandes maestros de la historiografía francesa, mundialmente reconocido uno de los máximos representantes de la historia filosofante y exponente intelectual de la burguesía como clase ascendente. Es uno de los creadores del oficio del historiador mediante la escritura de grandes síntesis históricas y la colección y crítica de fuentes. Como político, fue nombrado ministro de instrucción pública en 1832, y jefe de gobierno en 1840. En 1833 logra la aprobación de la ley de reforma de la enseñanza, que crea y organiza la educación primaria en Francia³⁰⁴.

³⁰⁴ Bajo su influencia, aumentó el número de escuelas; además, introdujo la inspección y se desarrollan las escuelas normales para maestros; reformó también las enseñanzas secundaria y universitaria, lo aprovechó para apuntalar el primer edificio institucional que más tarde conduciría a la profesionalización histórica gracias a la creación de la Sociedad de Historia de Francia y su cátedra de la Sorbona. Todas sus obras influyeron en la cultura histórica de su tiempo, especialmente su *Histoire de la civilisation en Europe* (1828). Guizot, *L'histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1789 1870-1875* 5 vol., La obra monumental de Jules Michelet sobre la Hª de Francia, en 19 tomos, secretario y amigo de Victor Duruy y preceptor del mismo Ernest Lavisse .

En este desarrollo de la disciplina, el ministerio de Victor Duruy supuso una etapa decisiva. Historiador, profesor de historia del Liceo Enrique IV de París, inspector de la Academia y después inspector general, finalmente Ministro de Instrucción pública en 1863; fue el gran defensor de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos, haciendo especial hincapié en su importancia para la formación de la nueva élite burguesa en el caso de la enseñanza secundaria, fomentando su desarrollo en ámbito de la enseñanza superior e introduciendo la disciplina como materia obligatoria en Primaria. Redactó uno de los manuales más utilizados de la época, el *Atlas historique de la France accompagné d'un volume de texte* (1849)³⁰⁵, así como los programas de historia de 1952 los cuales hacían hincapié en la historia de Francia hasta 1815.

Por vez primera se enseñaba la historia de 1789 a 1860, incidiendo en los aspectos económicos y legales, con el claro objetivo de que “aquellos que en algunos años se harán cargo de los asuntos del país sepan de que manera ha vivido este país hasta el presente. (...) Los alumnos ignoran la sociedad de la que llegarán a ser miembros activos, su organización, sus necesidades, sus deseos, las grandes leyes que la rigen y el espíritu de justicia que la anima y la conduce. Los mejores, son por sus estudios, contemporáneos del siglo de Pericles, Augusto y de Luis XIV. Ninguno lo es de Napoleón III”³⁰⁶.

Este programa recibió duras críticas como un instrumento de propaganda a favor del régimen, de tal manera que, en 1865, se reorganizaron todos los programas de

³⁰⁵ La producción histórica de Victor Duruy es amplísima: *Histoire des Romains depuis les temps les plus reculés jusqu'à la mort de Théodose* (1879-1885), realmente una gran obra; una edición magníficamente ilustrada fue publicada de 1879 a 1885 (la traducción al idioma inglés fue realizada por W. J. Clarke, en 6 volúmenes, 1883-1886). Su *Histoire des Grecs*, ilustrada del mismo modo, apareció en 3 volúmenes de 1886 a 1891 (traducción al inglés en 4 volúmenes, 1892). Él fue editor, desde sus comienzos en 1846, de la *Histoire universelle, publiée par une société de professeurs et de savants*, para la cual él mismo escribió las secciones "Histoire sainte d'après la Bible," "Histoire grecque," "Histoire romaine," "Histoire du moyen âge," "Histoire des temps modernes," y "Abrégé de l'histoire de France." *Atlas historique de la France accompagné d'un volume de texte* (1849); *Histoire de France de 1453 à 1815* (1856), de la cual una edición ampliada e ilustrada fue publicada como *Histoire de France depuis l'invasion des Barbares dans la Gaule romaine jusqu'à nos jours* (1892); *Histoire populaire de la France* (1862-1863); *Histoire populaire contemporaine de la France* (1864-1866); *Causeries de voyage: de Paris à Vienne* (1864); e *Introduction générale à l'histoire de France* (1865).

³⁰⁶ Discurso del 10 de agosto de 1963,. En HERY, E. , 26

historia de Secundaria: el conocimiento histórico se repartía en la totalidad de siete años de estudios secundarios, según una progresión estrictamente cronológica, que finalizaba el último año con el estudio del tiempo presente. Esta nueva distribución de la materia histórica servirá de referencia para la reforma de Jules Ferry, que sería claramente definitoria para el sistema educativo francés hasta la llegada del constructivismo a la Didáctica de las Ciencias Sociales en los años 80 del siglo XX. Hasta ese momento todos los programas insistirán que en Historia, la unidad orgánica de los contenidos que la forman, se refuerza por la continuidad cronológica del currículum, idea que continúa vigente, en pleno siglo XXI en las enseñanzas secundaria y universitaria. No ocurre así en la enseñanza Primaria, que es donde realmente se llevan al aula las innovaciones pedagógicas, tal y como analizaremos más adelante.

Los programas elaborados bajo el ministerio de Jules Ferry (2 de agosto de 1880) continúan con la perspectiva de Victor Duruy: un programa presentado como un curso completo de historia universal cuyo objetivo no es otro que “iluminar el movimiento general de las instituciones de las cuales ha surgido la sociedad moderna”; finalmente, con la III República, en los programas comprendidos entre 1880 y 1902, la historia acaba por “encontrar su fuerza en su finalidad y misión como educación política de los ciudadanos”³⁰⁷. Por lo tanto, en el seno de una enseñanza secundaria estructurada en torno a las humanidades y heredera de la época clásica, que tiene sus propias tradiciones educativas, la disciplina histórica es una construcción reciente que debía defender las posiciones conquistadas y afirmar su identidad, algo que logrará al constituirse finalmente como disciplina universitaria en la Tercera República.

Las leyes educativas de la Tercera República (1870-1940) implican el desarrollo de una nueva institución bajo el gobierno de Unión Republicana: el sistema educativo público, herramienta estatal principal de control y nacionalización de la sociedad por parte del estado (en detrimento de la iglesia) gracias al desarrollo de una red de instituciones escolares que cubrían todas las comunas con el objetivo de uniformizar social y culturalmente el país. Para ello se formó un cuerpo de profesores y profesoras laicos (los llamados húsares negros de la República) gracias al desarrollo de una red de escuelas normales. Sin embargo, los republicanos mantuvieron la estructura social

³⁰⁷ *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique* (BAIP), n° 456, 1880, p.923-973, Cif. HERY, E. Op. Cit., p. 27

segmentada entre la escuela primaria, destinada al pueblo, y la escuela secundaria, reservada a la élite.

La cuestión de la enseñanza de la historia se centra en su utilidad social, más que sobre contenidos, horarios y programas. La Ley nº 11 696 de 28 de marzo de 1882 que hace la primaria obligatoria, incluye a su vez la obligatoriedad de estudiar la Geografía y la historia de Francia, con el doble objetivo de forjar “jóvenes patriotas” capaces de hacer frente a la crisis ocasionada por la pérdida de la guerra con Prusia en 1870, y de quitarle a la iglesia el control sobre los espíritus de los ciudadanos. En consecuencia, la IIIª República dotará a la enseñanza de la historia de un carácter eminentemente patriótico y exaltado, sobre los contenidos ya prefigurados por Guizot y Duruy.

Emerge, ahora, la figura de Ernest Lavisse en tanto que forjador de la memoria-identidad republicana³⁰⁸, encabezando el grupo de profesores que, junto a Gabriel Monod (1844-1912) y Charles Seignobos (1854-1942) trabajaron para la IIIª República interesados en otorgar a la historia un papel más central y decisivo como instrumento de educación política de la ciudadanía. La influencia de E. Lavisse se extiende desde los ámbitos intelectuales universitarios al Ministerio de Instrucción pública y las editoriales, en palabras del historiador I. Jules: “(...) con sesenta años lo gobernaba todo, lo presidía todo: rue des Écoles, la Sorbona, los Estudios Históricos (...) boulevards Saint Germain y Saint Michel, Armand Colin, Hachette, (...) el Consejo Superior de Instrucción Pública, sin mencionar innumerables comisiones y ceremonias”³⁰⁹

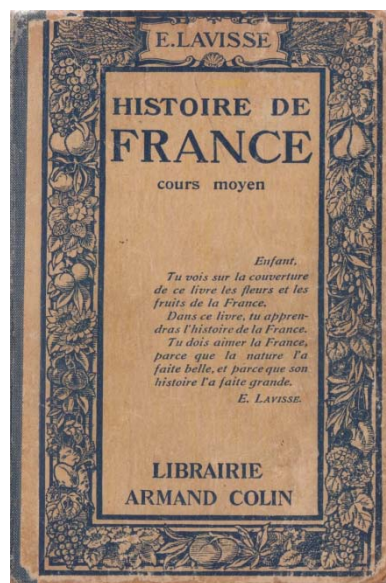
Lavisse es uno de los redactores de la Ley Poincaré (1893) que reforma la enseñanza superior, regula los cursos, crea el Diploma de Estudios Superiores, dispone el curso de la agregación y consolida la red de universidades provinciales. Gracias a esta reforma y a la influencia de Lavisse y otros historiadores de escuela metódica que

³⁰⁸ Sobre el papel de E. Lavisse como forjador de la conciencia colectiva de la III república destaca el capítulo dedicado por P. Nora en su obra *Les lieux de la mémoire*, t.1 *La République*, "Lavisse instituteur national" Paris, Gallimard 1984-1993. p. 247-291

³⁰⁹ JULES, I., (1960) *Experiences de ma vie*, French and European Publications, Paris, pp 265-267

participan en la *Revue Historique*, la historia adquiere, por fin, su posición de auténticos estudios en la Enseñanza Superior.

Ernest Lavissee concibe la necesidad de una vasta reconstrucción del pasado nacional, para lo cual elabora, en colaboración con los historiadores más reputados de su tiempo, una obra monumental en nueve tomos y diez y siete volúmenes que aparecerán a lo largo de los años 1900, la *Histoire de France de l'époque gallo-romaine à la Revolution*. Un "destilado" patriótico de para niños de 7 a 12 años es el famosísimo manual Petit Lavissee



E. Lavissee (1924) *Histoire de France*
(Petit Lavissee) Armand Colin

El « Petit Lavissee » fue un manual de gran éxito (ya en 1895 se alcanzó la septuagésimo quinta edición), ejerciendo un monopolio cuasi absoluto en la enseñanza de la Historia durante la Tercera República y parte de la Cuarta. Ciertamente es que se editaron muchos otros manuales, tales como los “Cursos de historia” de Aulard y Debidour (1894), el de Calvet (1899) el de Brosolette (1904), el de Gautier y Deschamps (1905), el de Guiot y Mane (1906), el de Rogie y Despiques (1908), etc., pero no tuvieron, ni mucho menos, la influencia del “Lavissee”, al que imitaban tanto en su narración como en el formato. En 1884. El objetivo de la obra es el mismo de Jules

Ferry: formar patriotas; ciudadanos fieles a la República y buenos soldados, como sentencia la carátula de la edición del *Petit Lavisse* arriba ilustrada:

" En este libro aprenderás la historia de Francia. Debes amar a Francia porque la naturaleza la ha hecho bella, y porque su historia la ha hecho grande".³¹⁰

En 1912, el mismo E. Lavissee aclara que

"si el alumno no se convierte en un ciudadano imbuido de sus deberes y en un soldado que ama a su fusil, el maestro habrá perdido su tiempo"³¹¹.

Respecto a la cuestión de "cómo la historia hizo grande a Francia", tal y como han analizado P. Nora y S. Citron³¹² los programas escolares de la Tercera República desprenden la noción de una Francia eterna y providencial. Un estado-nación forjado en la resistencia a Roma y todo invasor, a la vez que equiparado a Roma en su gradeza nacional y expansión colonial.



El joven galo marcha a luchar contra los romanos
Los Galos y los Romanos en la historia de Francia.
Curso elemental. Petit Lavissee 1913 Armand Colin

³¹⁰ "*Dans ce livre tu apprendras l'histoire de la France. Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle, et parce que son histoire l'a faite grande*".

³¹¹ HERY, E., 139

³¹² CITRON, Suzanne, *Le mythe national, l'histoire de France revisitée*, Éditions de l'Atelier 2008

Tal y como ha estudiado G. Bordé³¹³, Francia es descrita como un colectividad que progresivamente ha llegado a ser nacional por encima de particularismos (identidades regionales) y desigualdades sociales, desde "nuestros antepasados los galos"³¹⁴ hasta los ciudadanos de la Tercera República. Los "otros" se identifican con los enemigos, los extranjeros. La larga marcha hacia el estado – nación se desarrolla como una sucesión de acontecimientos excepcionales en los que destacan héroes virtuosos: Vercingetórix en Alesia, Clovis rompiendo el vaso de Soissons, San Luis bajo el castaño de Vincennes, los burgueses de Calais, Juana de Arco en la hoguera, Richelieu en La Rochelle, toma de la Bastilla, Napoleón en Arcole, etc. Los gobernantes se dividen en buenos gobernantes, esto es, aquellos que reforzaron la unidad de la nación y fortalecieron el Estado – Luis XI, Luis XIV, Richelieu – y malos gobernantes, los que dejaron perder provincias o colonias. La segunda toma de postura es la apología del Régimen Republicano. La herencia de la Revolución se recupera en lo que se refiere al periodo 1789-1792. La reconstrucción histórica privilegia los episodios moderados: Estados Generales y Declaración de los Derechos del Hombre. La Revolución de 1789 aparece como una ruptura radical que hace emerger la soberanía nacional, instaura el respeto por la ley, característico de todos los regímenes republicanos a diferencia de los monárquicos.

El patriotismo se exalta en este texto mediante la "narrativa de la resistencia" que consiste en la selección de hechos de armas que ilustran la defensa de la patria contra el invasor, desde la Galia hasta la batalla de Valmy. Juana de Arco se convierte en la heroína nacional, símbolo de la resistencia. El militarismo agresivo de los manuales se irá suavizando tras la Primera Guerra Mundial. La guerra, se convierte, entonces, en el recuso final ante la amenaza enemiga, siendo preferible preservar la paz por medio de la actividad diplomática. Empieza a aparecer, en este momento, una historia más social, de carácter positivista en la que no sólo gobernantes y militares

³¹³ BORDÉ, Guy, *Las escuelas históricas*, Akal, Madrid, 1999 pp. 140-141

³¹⁴ "*Nos ancêtres les Gaulois*" aparece por primera vez en un pasaje del Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1887) escrito por E. Lavis. Concours de recrutement de professeurs des écoles, 2006, En fr.wikipedia.org, *Nos ancêtres les gaulois*. Consultado el 20 de agosto de 2015.

forjan la nación, sino que destaca, también en panteón de hombres ilustres a científicos que la sitúan en el camino de progreso³¹⁵.

Esta historia escolar republicana, con todos los matices que haya podido adquirir con el devenir de la disciplina (nuevos enfoques didácticos, diferentes aproximaciones historiográficas) sigue formando parte del código disciplinar francés hasta el punto que en el año 2008 S. Citron³¹⁶ denunciaba:

"Aun hoy, en los libros de primaria, tras la época prehistórica, la Galia y Vercingétorix continúa marcando el inicio de la historia y parece confirmar que los verdaderos franceses son los que se remontan a los galos; los otros son meros pegotes. Entender que los ancestros galos son una ficción reciente y que la cuestión de los ancestros y la historia se debe plantear de otra manera no es algo inútil".

S. Citron se lamenta del problema que genera la construcción disciplinar nacionalista heredera del discurso patriótico de la Tercera República en las aulas contemporáneas en las que la enseñanza de las ciencias sociales debería tener un enfoque intercultural e inclusivo, algo que sólo sucede en los preámbulos legales. Si es éste el impacto social de la historia escolar en el área metropolitana ¿cuál ha sido en las colonias?.

³¹⁵ BORDÉ, 141

³¹⁶ "Aujourd'hui encore, dans les livres du cours moyen, après "les temps préhistoriques", la Gaule et Vercingétorix continuent de marquer le début de l'histoire et semblent donc confirmer que les "vrais Français" remontent aux "Gaulois", les autres n'étant que des pièces rapportées. Comprendre que les ancêtres gaulois sont une fiction récente et que la question des ancêtres et de l'histoire doit être posée autrement n'est donc pas inutile". En Citron, S, *Nos ancêtres les Gaulois*: ils sont fous ces historiens!, L'Obs Rue 89 23 de junio de 2009 <http://rue89.nouvelobs.com/>

4.1.3 La historia como disciplina escolar en Marruecos: el periodo colonial

Retomando el discurso del progreso, quizá sea su asociación con el hecho colonial una de las características del discurso escolar de la Tercera República convertido en una suerte de misión civilizadora de una Francia industrial que, cual nueva Roma, constituiría un nuevo imperio francés, una gran potencia internacional capaz de compensar con un imperio colonial la humillación nacionalista tras la derrota sufrida contra Alemania en 1871 y consiguiente pérdida de Alsacia y Lorena:

"En 1870, Francia sólo tenía una colonia importante, Argelia. La Tercera República le dio un imperio colonial, el segundo en el mundo por extensión y población. Así ha demostrado que Francia se había levantado los desastres de 1870 y que continúa siendo una gran nación.

En Asia, Jules Ferry, a pesar de fuertes críticas, aseguró a costa de una guerra con China, la sumisión (1885) de Annam y Tonkin, que con la Cochinchina y Camboya adquiridas por Napoleón III, forman la Indochina francesa.

En África, los franceses, después de haber colonizado Argelia, han establecido su protectorado sobre Túnez en 1881 y Marruecos en 1912. De este modo, ejercen su influencia en todo el norte de África. Este, vecino de Francia y habitado por muchos franceses, es la máspreciado de nuestras colonias.

Francia poseía Senegal desde hace mucho tiempo. Poco a poco ocupado y civilizado, desde 1879 a 1898, la vasta región tropical de Sudán, que hoy forman el África occidental francesa, y los países del norte del Congo o África Ecuatorial Francesa. Entre estas regiones y el Norte de África se extiende el desierto del Sahara que también fue ocupada por los franceses.

En el Océano Índico, ha conquistado en 1895, la isla de Madagascar.

El imperio colonial de Francia es veinte veces más grande que ella y tiene sesenta millones de habitantes. Los franceses lo están transformando por completo.

Por doquier establecen el orden y la paz. Han puesto fin a las guerras entre las tribus del norte de África, el tráfico de esclavos en África Occidental y al bandidaje de los piratas en Indochina.

Han construido carreteras, ferrocarriles y puertos, gracias a los cuales el comercio se ha desarrollado fuertemente, algo que enriquece tanto a Francia y como a sus

colonias. Han creado también hospitales y escuelas. Los indígenas, los blancos del norte de África, los negros de África occidental y África Ecuatorial, los amarillos de Indochina se favorecen, gracias a Francia, de los beneficios de la civilización europea"³¹⁷.



E. Lavissee, *Histoire de France, manual para la obtención del Certificat d'études*, Armand Colin, 1942, p. 318-321³¹⁸

³¹⁷ "En 1870, la France n'avait qu'une colonie importante, l'Algérie. La Troisième République lui a donné un empire colonial, le second du monde par l'étendue et la population. Elle a ainsi montré que la France s'était relevée des désastres de 1870 et restait une grande nation.

En Asie, Jules Ferry, malgré de violentes critiques, a assuré, au prix d'une guerre avec la Chine, la soumission (1885) de l'Annam et du Tonkin qui, avec la Cochinchine et le Cambodge acquis sous Napoléon III, forment l'Indochine française.

En Afrique, les Français, après avoir colonisé l'Algérie, ont établi leur protectorat sur la Tunisie en 1881 et sur le Maroc en 1912. Ils exercent ainsi leur influence sur toute l'Afrique du Nord. Celle-ci, voisine de la France et habitée par beaucoup de Français, est la plus précieuse de nos colonies.

La France possédait depuis longtemps le Sénégal. Elle a peu à peu occupé et civilisé, de 1879 à 1898, l'immense région tropicale du Soudan qui forme aujourd'hui l'Afrique occidentale française, et les pays situés au nord du Congo, ou Afrique équatoriale française. Entre ces régions et l'Afrique du Nord s'étend le désert du Sahara qui a aussi été occupé par les Français.

Dans l'océan Indien, a été conquise, en 1895, l'île de Madagascar.

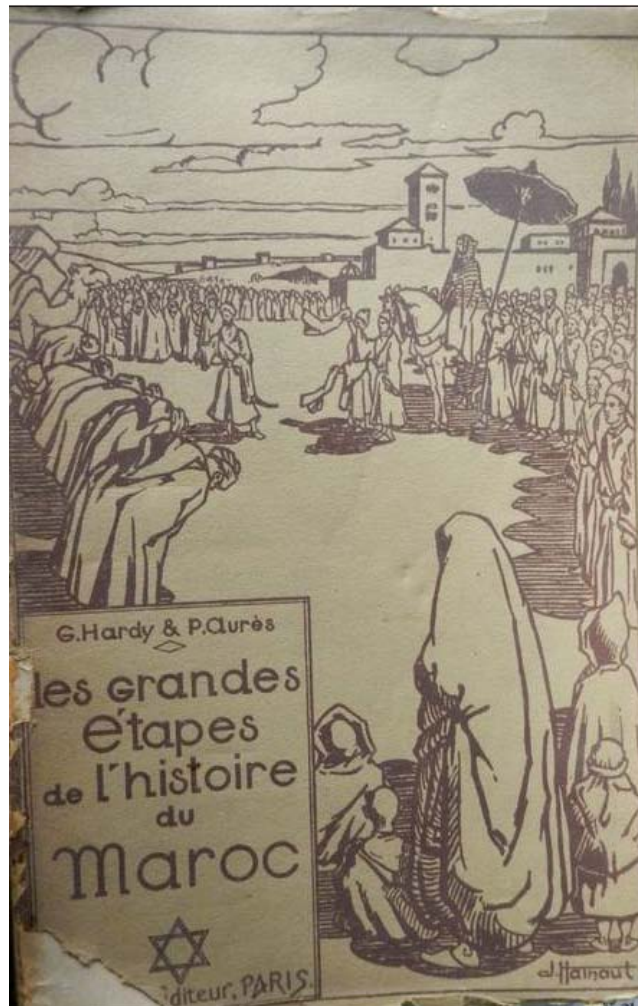
L'empire colonial de la France est vingt fois plus vaste qu'elle et compte soixante millions d'habitants. Les Français sont en train de le transformer complètement.

Ils ont partout établi l'ordre et la paix. Ils ont mis fin aux guerres entre tribus dans l'Afrique du Nord, au trafic des marchands d'esclaves dans l'Afrique occidentale et aux brigandages des pirates en Indochine.

Ils ont construit des routes, des chemins de fer et des ports, grâce auxquels le commerce s'est fortement développé, ce qui enrichit à la fois la France et ses colonies. Ils ont aussi créé des hôpitaux et des écoles. Les indigènes, Blancs de l'Afrique du Nord, Noirs de l'Afrique occidentale et de l'Afrique équatoriale, Jaunes de l'Indochine bénéficient ainsi peu à peu, grâce à la France, des bienfaits de la civilisation européenne ".

³¹⁸ Consultado el 28 de julio de 2011 en "<http://etudescoloniales.canalblog.com/>"

El *Petit Lavisse*, junto con otros manuales eran utilizados por un muy reducido número de estudiantes, hijos de las élites marroquíes, que tuvieron la posibilidad de recibir una enseñanza francesa, como ya hemos descrito, de manera que sólo unos pocos pudieron tener los sentimientos encontrados que sí sintieron en Túnez o Argelia al ser enfrentados a la idea de que formaban parte de la empresa imperial como colonizados y no en tanto que descendientes de los galos, como sí era el caso de la mayoría de sus compañeros de clase, hijos de colonos. Ahora bien, es importante recordar que en Marruecos la mayor parte de los hijos de las élites que acudieron a la instrucción francesa lo hicieron en los collèges de notables donde recibieron una formación histórica "autóctona"; es decir una instrucción sobre cómo el acontecer histórico determina a Marruecos como una proto-nación en unos términos muy similares a los empleados por la historiografía francesa respecto a la metrópoli. En este contexto, Georges Hardy, al mando de la Direction d'Instruction Publique diseñó sus propios materiales didácticos para el uso en el aula basados en el concepto de asociación entre pueblos alejándose de esta manera de la burda retórica asimilacionista republicana. Esta actuación por parte de Georges Hardy implica que, a pesar de su orientación anti republicana, seguiría una vez más el modelo de vinculación entre hombre de estado, historiador y pedagogo que caracterizaría la historia de la disciplina en Francia, cuyo objetivo no es otro que socializar una idea de nación en torno a un territorio, en este caso Marruecos. En este sentido, se puede argumentar que el hilo conductor de la historia escolar en Marruecos tendrá su origen en la obra de G. Hardy, y en muchos aspectos va a continuar hasta nuestros días.



Les grandes étapes de l'Histoire du Maroc (1921)

Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc, Emile Larose

En 1921 Georges Hardy publica junto con Paul Aurès una historia de Marruecos de tipo pedagógico para su uso en el aula (*Les grandes étapes de l'Histoire du Maroc*)³¹⁹, probablemente una de las obras más influyentes dentro de la producción manualística colonial, concebida como una historia nacional al uso en la que los autores proyectan su ideario político para Marruecos en el pasado. Para Hardy y Aurès Marruecos es históricamente una nación en tanto que comunidad territorializada que comparte una unidad cultural (etnia beréber e islam), si bien debe consolidarse aun

³¹⁹ HARDY, Georges, AURÈS, Paul, *Grandes étapes de l'histoire du Maroc*, Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc, Emile Larose, 1921

como nación cívica (o política)³²⁰, es decir el estado moderno estaría en estado embrionario. En resumen, es la geografía de Marruecos, entendida también en tanto que conocimiento (o disciplina) la que confiere al territorio su condición de nación, pues, argumentan, le dota de fronteras naturales que propician su aislamiento, a saber: el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y el Sáhara. Dicho aislamiento asegura a falta de una idiosincracia particular a sus habitantes, una unidad cultural consecuencia de la falta de contacto con el exterior. Para estos autores, todos los habitantes de Marruecos son beréberes, más o menos arabizados, pero beréberes³²¹. En otros escritos de tipo etnológico Georges Hardy establece una división entre "bereberes que mantienen las costumbres beréberes" o de "beréberes arabizados"³²².

En *Les grandes étapes*, los beréberes son descritos como un pueblo valiente y trabajador, siempre resistente al invasor³²³, haciéndose eco de ésta manera, por un lado, de la producción histórica y arqueológica contemporánea sobre el Norte de África³²⁴, y por otro, enmarcándose en la narrativa de la resistencia característica de la manualística

³²⁰ Es decir, es una nación en ciernes y no "a la francesa" debido a la falta de un proyecto político común. Así pues la *mission civilisatrice* de la France tendría un importante papel político (entre otros) en tanto que "tutora" de naciones. Respecto a la cuestión de nación y territorialidad, ver QUIJADA MAURIÑO, Mónica, "Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina : siglo XIX", *Revista de Indias*, Vol. 60, N° 219, 2000, 373-394.

Sobre "nación", "pueblo", "soberanía" y otros ejes de la modernidad en el mundo hispano, de la misma autora, *Las nuevas naciones: España y México 1800-1850* / Jaime E. Rodríguez O. (aut.), 2008, 19-52

³²¹ Otros seguidores de esta teoría eran el capitán Víctor Piquet, Georges Surdon y Marcel Mauss. LA FUENTE, Gilles, *La Politique berbère de la France et le nationalisme marocain*, París: Harmattan 1999, 86-89

³²² HARDY, Georges, Note sur l'enseignement des indigènes, 10 de abril 1921, ANF 47AP 171/24, "Quelques remarques", 9 de febrero de 1924, ANF 475AP 171/2/91, en SEGALLA, 138

³²³ SEGALLA 139

³²⁴ Ver CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, y RODRIGUEZ DEL POZO, Laura "El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y los libros de texto" en *Historia y Memoria de las Relaciones Hispano-Marroquíes*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid (2009)

escolar de la época cuyo principal representante es el *Petite Lavis*³²⁵. Se trata de una estrategia clásica que emplean las historias nacionales para definir étnicamente a una comunidad por medio de la selección de un grupo humano para su origen, que formará el “sustrato cultural nacional” sobre el que se va a construir la identidad, lo que produce asociaciones interesantes de ideas autoctonistas con teorías invasionistas³²⁶. El grupo invasor más destacable son, sin duda, los romanos, pero el peor valorado son los árabes, quienes, en todo caso, no sólo no pudieron corromper las virtudes del pueblo beréber, sino que además aportarían el elemento aglutinador necesario del que carecía el pueblo beréber: el islam.

Matizando la crítica realizada por Mostafá Hassani-Idrissi³²⁷ y otros autores, quienes acusan no sólo a este manual sino a toda la historia escolar del periodo colonial de "buscar la división del pueblo marroquí", el historiador norteamericano Spencer D. Segalla³²⁸ destaca la visión unitaria de Marruecos que desprende el manual de Hardy y Aurés, alejada de la dicotomía entre árabes y bereberes:

³²⁵ Esta narrativa respecto al origen nacional si bien resulta casi risible a los ojos de la investigación histórica académica actual, continúa, en España, su tranquilo devenir por las aulas de enseñanzas primaria y secundaria como analiza el artículo arriba citado en la nota de arriba. Por lo que respecta a Francia, volveré a recordar la crítica de Suzanne Citron que nos reuerda cómo los galos y Vercingetorix siguen simbolizando el origen de la nación en la historia escolar; "*L'école gratuite, obligatoire et laïque a fait croire aux Français qu'ils descendent des Gaulois. Le Petit Lavis, le manuel phare de la 3e République, commençait ainsi : « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule et ses habitants, les Gaulois. » Aujourd' hui encore, dans les livres du cours moyen, après "les temps préhistoriques", la Gaule et Vercingétorix continuent de marquer le début de l'histoire et semblent donc confirmer que les "vrais Français" remontent aux "Gaulois", les autres n'étant que des pièces rapportées. Comprendre que les ancêtres gaulois sont une fiction récente et que la question des ancêtres et de l'histoire doit être posée autrement n'est donc pas inutile*".

CITRON, Suzanne, *Nos ancêtres les Gaulois: Ils sont fous ces historiens!*, L'Obs Rue 89, 23/06/2008 <http://rue89.nouvelobs.com/2008/06/23/nos-ancetres-les-gaulois-ils-sont-fous-ces-historiens>

³²⁶ Ver CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, y RODRIGUEZ DEL POZO, Laura Ibid.

³²⁷ HASSANI-IDRISSI, Mostafa, 1982

³²⁸ SEGALLA, 138

"(...) en Grandes étapes, la distinción entre árabes y beréberes no se correspondía exactamente con la de majcén-siba, y el término árabe desaparece después de la llegada de los almorávides, siendo reemplazado por el de marroquí".

Es más, continúa Segalla,

"en lugar de definir a los beréberes como miembros de tribus rurales resistentes a la tiranía extranjera, decadente y teocrática de los árabes, Grandes étapes, legitima el majcén como una institución semi beréber. Vincula, además, la unidad marroquí al Islam y al estatus religioso del sultán, y proclama la soberanía del mismo sobre todos los marroquíes musulmanes"³²⁹.

Una visión del Islam marroquí y del poder, en síntesis, mucho más cercana a las posturas del nacionalismo marroquí y a algunas narrativas (no todas ni en todas las reformas) que han protagonizado la historia escolar en Marruecos. De hecho, como ya he expuesto anteriormente³³⁰, *Les grandes étapes*, que se publicó como una edición del *Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc*, tuvo en seguida su respuesta en un artículo titulado "L'école française et la question berèbere" publicado por Maurice Le Glay también en el *Bulletin de l'Enseignement* en el cual refutaba la unidad cultural y defendía la política de distinción entre árabes y beréberes con el objetivo de alejar a éstos últimos de la autoridad del *majcén*³³¹, promoviendo la creación de escuelas específicas para beréberes.

Si bien Hardy puso en marcha la creación de las escuelas beréberes, no modificó objetivos para la enseñanza de la historia de Marruecos ni alteró lo publicado en *Les grandes étapes de l'Histoire du Maroc* que continuó siendo el manual de referencia mucho más allá del periodo colonial. En opinión de Segalla, Hardy veía un

³²⁹ (...) in *Grandes étapes* the Arab-Berber distinction did not clearly correspond to the makhzan-siba distinction, and the term Arab disappeared after the rise of the Almoravides, replaced by the term Moroccan. (...) Rather than define the Berbers as dissident rural tribesmen, resistant to a decadent, theocratic, and alien Arab tyranny, *Grandes étapes* legitimated the makhzan as a semi-Berber institution. It also related Moroccan unity to Islam and to the religious status of the sultan, and declared the sultan's sovereignty over all Muslim Moroccans(...)" SEGALLA, 139

³³⁰ Ver capítulo primero.

³³¹ SEGALLA, 140

mayor peligro para el proyecto colonial en la influencia de los movimientos panarabistas y panislamistas provenientes de Oriente que en el seno de la sociedad marroquí:

"(...) El énfasis de Hardy respecto al carácter único y unitario del pueblo marroquí parece haber sido moldeado por su deseo de suprimir el panarabismo y el panislamismo entre los árabofonos . No sólo se prohibió la instrucción de la lengua árabe en las zonas rurales árabofonas, sino que, buscaba además, alejar a los habitantes árabofonos de zonas urbanas de la cultura árabe exterior poniendo fin al reclutamiento de profesores de Argelia y Túnez y proponiendo el uso por los estudiantes de lecturas purgadas de la literatura de Oriente Medio"³³².

4.1.4 La historia como disciplina escolar en Marruecos: el Marruecos independiente

En términos generales, y a pesar de la crítica postcolonial, desde mi análisis, el hilo argumental de *Grandes étapes* va a caracterizar la producción escolar del Marruecos independiente: la narrativa de la resistencia beréber a la colonización, la identificación de lo beréber como el sustrato nacional originario y del islam como elemento aglutinador gracias, sobre todo, a los almohades que forjaron una proto-nación marroquí cuya estética se asumirá la dinastía alawí forman parte de las señas de identidad de la historia enseñada en Marruecos hasta nuestros días. La respuesta anticolonial se verá reflejada en el papel que juega Roma en el discurso histórico y en trazar el origen del pueblo beréber en tanto que "elemento originario" de la nación marroquí.

³³² "Hardy's emphasis on the unique and unitary character of the Moroccan people seems to have been shaped by his desire to suppress pan-Arabism and pan-Islamism among arabophones. Not only did he prohibit Arabic instruction in arabophone rural areas, but he sought to separate urban Moroccan arabophones from Arab culture outside of Morocco by ending the recruitment of teachers from Algeria and Tunisia and by proposing that student readings be purged of Arabic literature from the Middle East". Segalla, 138-9

Por lo que respecta al papel de Roma en la historia enseñada tanto en Francia y como en el Magreb, argumenta C. Cañete³³³, tiene que ver con que la presencia romana ha sido un motivo central en la reflexión historiográfica acerca del pasado del Magreb en un contexto colonial. Es precisamente esta relevancia la que ha llevado que, a menudo, el asunto de la presencia romana en el Magreb se haya convertido en un elemento principal en las luchas por el sentido narrativo entre los periodos de la colonización, la descolonización y el momento actual de los estados nacionales. Sin embargo, a pesar de estos aparentes enfrentamientos, el asunto adolece de una continua falta de profundidad en su tratamiento que lleva a la perpetuación de determinados ‘mitos’ que determinan el sentido de las interpretaciones tanto en el periodo colonial como el postcolonial.

El problema fundamental que determina esta situación es quizás el lugar destacado que el legado clásico ocupa en el imaginario europeo de modo que la tradición clásica en general y la herencia romana en particular se han tomado como ejemplo para la legitimación de las monarquías europeas, la afirmación de gobiernos republicanos, del poder eclesiástico o la imposición de unos límites civiles al gobierno de las almas. Aunque resulta evidente la oposición de tales elementos, la imagen que queda es la del legado romano como algo enriquecedor, positivo, que tiene algo que ver con lo que es “ser europeo”, siendo ésta la aportación de V. Duruy a la historia escolar francesa.

Por supuesto, continúa C. Cañete³³⁴, esta visión se da también en las interpretaciones actuales acerca del rol que la concepción del pasado romano jugó en el proceso de colonización del Magreb. Así, la postura frecuente sostiene que ya desde el comienzo de la colonización (conquista de Argelia) el pasado romano se tomó por parte del gobierno francés como un elemento inspirador y legitimador, positivo, de su acción

³³³ CAÑETE, C., "La antigüedad en la comisión de exploración científica de Argelia (s. XIX): variabilidad para un fin común", *alAndalus-Magreb*, nº13, 2006,43-68.

CAÑETE, C., "Retelling the Tale: Modernity, Colonialism and the Discourse about the Roman Expansion". En M. Dalla Riva y H. Di Giuseppe (eds), *Meetings between Cultures in the Ancient Mediterranean. Proceedings of the 17th International Congress of Classical Archaeology, Rome 22-26 sept. 2008. Bollettino di Archeologia on line*, Volumen especial I, A / A7 / 2., 2010

³³⁴CAÑETE, C. (2006)

en el territorio. De esta forma, se interpretan los ejemplos de intervención militar y científica (sobre todo los casos de las exploraciones científico-militares) como casos de la obtención de un conocimiento completo de la colonización romana, con objeto de su reproducción por parte de los estrategias militares y agentes de la colonización. Según esta interpretación, esta imagen positiva del ejemplo romano perduraría a lo largo de todo el periodo colonial, constituyéndose como una suerte de “reflejo” de la propia misión europea en el Magreb.

Con el inicio del proceso de luchas anti-coloniales y descolonización, se proclamó la necesidad de combatir las narrativas históricas coloniales, afirmando la propia identidad de las poblaciones autóctonas del territorio y su permanencia cultural a través de la resistencia frente a las sucesivas oleadas de elementos culturales foráneos (y en especial los elementos identificados con lo occidental). Así, el manifiesto de descolonización de la historia formulado por Mohamed Sahli, *Décoloniser l'histoire: introduction à l'histoire du Maghreb* (1965) y delineado por Abdallah Laroui en *L'Histoire du Maghreb. Un essai de synthèse* (1970) tendría su expresión concreta para el caso de la presencia romana en la obra de Marcel Bénabou, *La Résistance africaine à la romanisation* (1976)³³⁵. Aquí, el papel de Roma se sitúa en el extremo opuesto al asignado para el caso colonizador: un elemento negativo frente al que es necesario mostrar la continuidad del elemento autóctono a través de sus formas de resistencia. Como se ha mostrado frecuentemente, estos productos historiográficos ‘anti-coloniales’ frecuentemente resultan en una inversión de las categorías asignadas en el discurso colonial. Esta inversión, sin embargo, no consigue romper la lógica binaria (y de oposición) que alimenta los discursos de la diferencia. Además, se ha señalado como estas narraciones ‘anti-coloniales’ juegan un papel en la legitimación de nuevas formas de poder surgidas en el seno de los nuevos estados nación, por las que una élite mantiene el control de la sociedad a través de su imagen como salvaguarda de la identidad frente al enemigo exterior.

³³⁵ LAROUÏ, Abdallah *L'Histoire du Maghreb. Un essai de synthèse.*, Centre de culture arabe, Casablanca 2001, (1970)

SAHLI, Mohamed, *Décoloniser l'histoire: introduction à l'histoire du Maghreb.*, Maspero, Paris, 1965.

BÉNABOU, Marcel, *La Résistance africaine à la Romanisation*, Maspero, 1976

Sin embargo, como se ha comentado, toda esta trayectoria discursiva parte de una consideración limitada del asunto de la historiografía sobre Roma (y de los discursos coloniales). Así, la idea de que el legado romano ha mantenido siempre una imagen positiva en la tradición europea no tiene en cuenta la frecuente imagen negativa que este pasado ha ocupado en los relatos historiográficos nacionales desde sus orígenes. Así, se ha puesto de manifiesto como en la historiografía de varios países, entre los que se encuentran Francia y España, la presencia romana en estos territorios se presentó a menudo como un hecho de tipo colonial o exógeno frente a los cuales la resistencia autóctona y la permanencia de rasgos “originarios” formarían la base de una conciencia pre-nacional, algo característico de la historia escolar como se ha podido observar a lo largo de éste capítulo. Esta visión negativa de la presencia romana también formaría parte, en algunos casos, del proceso de colonización en el Magreb, puesto que también aparecían múltiples discursos que caracterizaban la época romana en sentido negativo, reafirmado la imagen de la resistencia autóctona frente a la romanización, identificada con la colonización francesa. Se constituye de esta manera un discurso indigenista muy similar, por otra parte, al que formaba parte del desarrollo del modelo antropológico africanista que, en el caso español, resultaría en un relato fundamental del marco ideológico de la colonización³³⁶.

Por lo que respecta al origen de la poblaciones beréberes, Laroui señalaba³³⁷ que una de las formas narrativas más usuales dentro del ámbito científico colonial y que ligaba la construcción de lo indígena norteafricano a lo europeo, era la defensa de un mismo origen étnico para ambos elementos. A la noción usual de que esta defensa se hacía por un interés de justificación de la colonización, quizás, habría que señalar que la vinculación étnica no surge directamente como una voluntad consciente de justificación de la colonización si no, más bien, como el resultado de la identidad emergente en un fenómeno que afectó tanto a Europa como al Magreb³³⁸. Éste es un proceso en el que la identidad se construye con una referencia constante a los territorios y culturas integradas

³³⁶ CAÑETE, C. 2006

³³⁷ LAROUÏ, Abdallah, 2001 [1970], . 25-26.

³³⁸ Para el caso francés ver, por ejemplo: BLANCHARD, P. LEMAIRE, S., *Culture coloniale. La France conquise par son Empire 1871-1931*, Autrement, Paris, 2003.

por la acción colonial³³⁹. La identidad siempre se construye con respecto al otro, en un juego integrador o excluyente, desde la afirmación de las experiencias sociales y políticas de los grupos en interacción. De esta forma, la colonización ha sido una de las expresiones más características de relación con el otro a lo largo de la historia. Tanto su promoción como su rechazo han formado y forman parte ineludible de la construcción de la identidad. Así, durante este periodo surgen narrativas asociadas al proceso de interacción, como elementos emergentes de las situaciones de negociación de los roles, un fenómeno que puede ser descrito más como un desplazamiento de la identidad que como una formulación intencionada y consciente. Aún así, es necesario señalar el carácter ambivalente que el desarrollo de estos elementos discursivos e identitarios mantienen, en un juego que sitúa al otro en un ámbito oscilante entre la voluntad de asimilación y el rechazo³⁴⁰.

En el ámbito de la historia enseñada, M. Sahli y A. Laroui formaron parte de un equipo de renovación histórica que incluía a Jean Brignon y a Hubert Jover el cual desarrolló toda una serie de materiales para la docencia en el ámbito de la enseñanza superior *Faculté des lettres et des sciences humaines* (FLSH) Rabat así como de la enseñanza secundaria *Les Cahiers d'Histoire*³⁴¹ y collège, *Recueils de textes*³⁴². Dichos manuales mantenían la propuesta de los autores antes citados de descolonizar la historia, ahora bien, desde una posición intelectual y pedagógicamente comprometida con el oficio de historiador en el marco historiográfico de finales de los años sesenta. Estos trabajos se mantienen en una línea que tiene en cuenta las formas de elaboración cultural híbridas; ahora bien la mayor parte de su argumentación pasa por la definición

³³⁹ Sobre esta cuestión ver CAÑTE y RODRIGUEZ, 2009

³⁴⁰ Sobre la ambivalencia del discurso colonial:

BHABHA, Homi K., "Of mimicry and man", *The Location of Culture*,. Londres-Nueva York: Routledge, 1994, 121-131.

O duplicidad, como la llama Laroui:

LAROUÏ, Abdallah, "La colonisation en perspective", *Esquisses historiques*, Centre de Cultura Arabe, Casablanca, 2001, 164.

³⁴¹ BRIGNON, J. y JOVER, H. *Les Cahiers d'histoire*, Casablanca, Dar El Kitab/Librerie Nationale, 1969-1970-1971

³⁴² BRIGNON, J. y JOVER, H. *Recueils de textes*, Casablanca, Dar El Kitab/Librerie Nationale, 1969-1970-1971

de una resistencia cultural secular frente a una política de colonización consciente de Roma. Por otra parte, tal y como señala M. Hassani -Idrissi³⁴³, en términos pedagógicos, estos manuales otorgaban a la enseñanza de la historia una función esencialmente crítica, y desde un planteamiento positivista, iniciaba, en primer lugar al alumno en la "ciencia histórica", su metodología, explicando la concepción del tiempo histórico, para pasar posteriormente al análisis textual a lo largo de los dos ciclos.

Se trata en resumen de unos materiales didácticos de excelente factura en consonancia con la producción historiográfica y pedagógica de la época en el contexto francófono, destinados exclusivamente a la enseñanza secundaria de élite, puesto que la enseñanza primaria pública proporcionaba una formación rudimentaria en árabe. La arabización de la historia en los programas de 1973-79 supondrá un cambio notable en la concepción de sus contenidos y didáctica. En ellos la dimensión Magreb-Oriente Próximo representaba un 70% del contenido. Se trata de unos programas con un fuerte contenido etnocéntrico árabe-musulmán. El cambio de contenidos implicará también una nueva pedagogía, que se basará a partir de 1973 y hasta la reforma del año 2012 en un regreso a sistema memorístico característico del periodo colonial (y de la enseñanza islámica tradicional). El historiador marroquí Abderrahmán el-Moudden ha comparado objetivos pedagógicos de la asignatura de geografía e historia anteriores a 1968³⁴⁴ con los de 1974³⁴⁵.

³⁴³ HASSANI-IDRISSI, Mostafá, *La didactique de l'histoire au Maroc. Genèse d'une discipline éducative*, Historiens et Géographes, 2006, n° 396, pp. 235-242. P.238-239

³⁴⁴ 1968:

- *"L'histoire et la géographie doivent être une école de précision, d'apprentissage d'une certaine rigueur*
- *L'histoire (...) permet d'aiguiser l'esprit d'observation et l'esprit critique des élèves.*
- *L'histoire et la géographie ne sont pas qu'entassement dans la mémoire des noms étrangers et d'images exotiques. Elles veulent être disciplines formatrices de jugement.*
- *L'histoire permet de découvrir la continuité du progrès humain comme la solidarité des civilisations".*

1974

- *"L'histoire et la géographie participent efficacement à la formation du bon citoyen, à la bonne éducation de la génération montante et à sa préparation pour prendre en charge les responsabilités qui seront les siennes dans le monde de demain.*
- *En plus, l'histoire et la géographie participent fortement à la formation intellectuelle et morale de l'élève.*
- *L'histoire exerce la mémoire de l'élève et lui fournit les moyens de son développement : la mémoire est l'un des éléments marquants de la vie intellectuelle.*

Instrucciones oficiales de 1968 (en francés)	Instrucciones oficiales de 1974 (en árabe)
La historia y la geografía deben ser una escuela de precisión , de aprendizaje de un cierto rigor.	La historia y la geografía participan eficazmente en la formación de un buen ciudadano, a la buena educación de la generación siguiente y a su preparación necesaria para hacerse cargo de las responsabilidades que serán las suyas en día de mañana.
La historia (...) permite agudizar el espíritu de observación y el espíritu crítico de los alumnos.	Además, la historia y la geografía participan en gran medida a la formación moral e intelectual del alumno
La historia y la geografía no son una acumulación en la memoria de nombres extranjeros e imágenes exóticas. Aspiran a ser disciplinas formadoras del juicio.	La historia ejercita la memoria del alumno, aportándole uno de los medios para su desarrollo: la memoria es uno de los elementos decisivos de la vida intelectual.
La historia permite descubrir la continuidad del progreso humano así como la solidaridad de las civilizaciones.	El estudio de la historia tiene como fin que el alumno conozca el pasado de la comunidad humana a la que pertenece, de hacerle tomar consciencia del rol que ésta ha jugado en el progreso de la civilización humana.

-
- 4. *L'étude de l'histoire a pour but de faire connaître à l'élève le passé de la communauté humaine à laquelle il appartient, de lui faire, prendre conscience du rôle qu'elle a joué dans le progrès de la civilisation humaine".*

³⁴⁵ EL MOUDDEN, Abderrahmán, *L'histoire entre la recherche et l'enseignement (déperditions scientifiques et manipulations idéologiques)*, en B.E.S.M. Dossier sobre: *Enseignement et Système scolaire*. N° 149-150 p.41-8 En. IBAAQUIL, Larbi, *L'école marocaine et la compétition sociale. Stratégies, aspirations*. Fundación K. Adenauer. Rabat 1996., 160-1

Se trata, en resumen, de una tradicionalización de la historia que consiste en el desarrollo del papel de la memoria en el plano didáctico, y en una moralización y nacionalización de la historia en el ámbito de los contenidos, en una especie de retorno a la historia nacionalizadora y bélica de la Tercera República adaptada a la retórica panarabista. El periodo 1973-2002 significará, además, la exclusión del mundo académico en la elaboración de los programas y manuales, elaborados exclusivamente por la inspección dependiente del Ministerio.

El espíritu de los currícula nacionales arabizados se puede resumir en esta cita de A. Laroui:

“La historia de esta sucesión ininterrumpida de levantamientos puede narrarse desde el punto de vista del ejército, en cuyo caso se convierte en una relación de sus victorias más gloriosas, o desde el de los rebeldes, en cuyo caso se convierte en una saga de fiera resistencia que culmina con la lenta reconquista de la patria perdida.”³⁴⁶

Así pues, con la arabización, la narrativa de la resistencia pasará a los manuales escolares en su versión más dura, anticolonial, negando para la identidad marroquí cualquier tipo de hibridación con elementos provenientes del continente europeo, de tal modo que la escuela forja un discurso nacionalista que en lo que respecta a la antigüedad, sitúa lo auténticamente indígena en lo beréber (amazig); “origen cultural nacional” enfrentado a diferentes pueblos colonizadores, que son fenicios, cartagineses y, sobre todo, romanos, a modo de acción -reacción, por un lado, a la historia enseñada en la escuela colonial francesa durante el protectorado, que, tal y como se ha expuesto previamente, establecía un paralelismo entre la empresa colonial de Francia y la expansión de Roma, de tal manera que los manuales de historia, al tratar este periodo exaltaban la “*Pax Romana*” y sus avances “civilizadores”³⁴⁷, y lo calificaban como el más próspero que haya habido en la Historia del Magreb hasta la llegada de Francia. Al abordar el estudio de la conquista romana del Norte de África, los manuales utilizados

³⁴⁶ LAROUÏ, Abdallah (1994) [1970]: Historia del Magreb. Desde los orígenes hasta el despertar magrebí. Madrid: Ed. Mapfre. Probablemente el autor más citado junto a al-Nasiri

³⁴⁷ Estableciendo un paralelismo con la “*Mission civilisatrice de la France*”

en la colonia, calificaban a las poblaciones beréberes de “romanizables”, basando esta teoría en una, a priori, fácil conquista del Magreb por parte de Roma, y en una romanización exitosa. En cambio, la llegada de los árabes era descrita como el inicio de un largo periodo de decadencia del que no se repondría el Magreb hasta la intervención francesa a partir de 1830.

Por otro lado, la Historia nacional ha forjado el mito de la resistencia beréber a la romanización estableciendo un paralelismo en la historia contemporánea con la resistencia armada a la acción colonial en el Norte de África por parte de algunos líderes de origen beréber (Abdelkrim el-Jattabi, el emir Abd el-Qader, etc.). Pero este mito actúa sólo en el plano simbólico y exclusivamente en la enseñanza secundaria en (Ver en ANEXO I Índices de los manuales de historia), dado que el elemento étnico que representa la identidad nacional es el árabe, arrinconando el elemento beréber al ámbito del folklore³⁴⁸. En el imaginario árabo-musulmán lo árabe es asociado de forma inmediata con Oriente (*as-Sharq*) de modo que sólo aquellos pueblos considerados como orientales e identificados como *semitas*, es decir fenicios, cartagineses y árabes pasan a formar parte de la identidad nacional marroquí, negándose cualquier tipo de vinculación étnica o cultural con el continente europeo, tal y como lamenta Abdallah Laroui:

“Como oposición a la glorificación de Roma, se han contentado con reivindicar Cartago, convirtiéndose así en herederos del mito de un Magreb eternamente dividido entre Oriente y Occidente³⁴⁹”, y se ilustra en el esquema siguiente³⁵⁰:

Tal y como ilustran los siguientes esquemas:

³⁴⁸ Es importante tener en cuenta que más del 60% de la población es de origen beréber. El tema étnico es siempre resbaladizo, por lo que esta cifra aproximada se refiere más bien al ámbito lingüístico.

³⁴⁹ LAROUÏ, Abdallah, Historia del Magreb. Desde los orígenes hasta el despertar magrebí, Ed. Mapfre, Madrid 1994, p. 65

³⁵⁰ En CAÑETE y RODRIGUEZ, 273-274

Indígena	vs	Foráneo
Beréberes	Fenicios- Cartagineses Romanos Árabes (elemento integrador) Íberos: Españoles/Portugueses Franceses/ Españoles	

Oriente (nacional)	vs	Occidente (extrajero)
Beréberes Fenicios Cartagineses Árabes		Romanos Íberos: Españoles/Portugueses Franceses/ Españoles

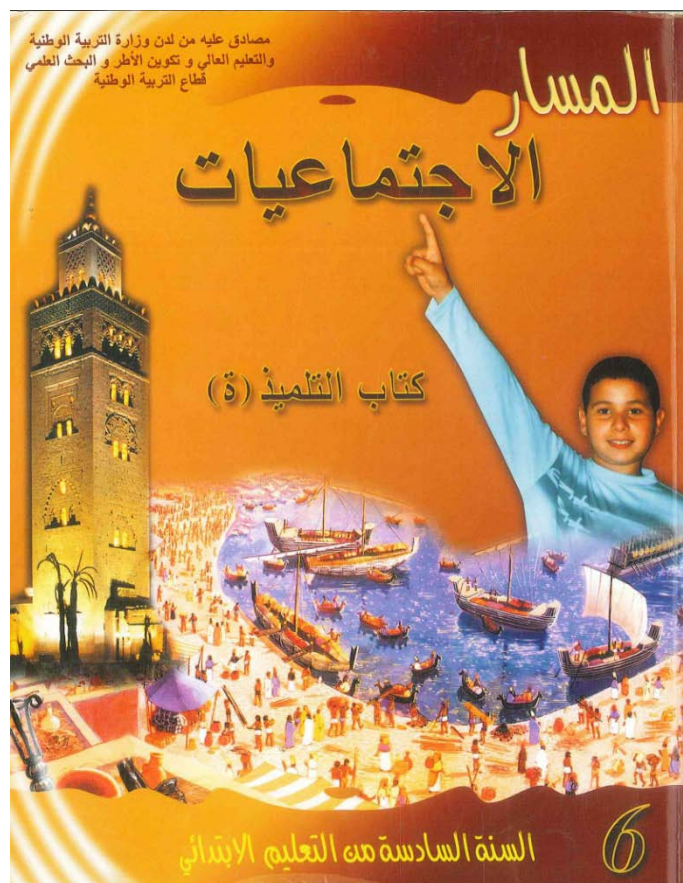
Pueblos civilizadores (Oriente) vs Pueblos conquistadores (Occidente)	
Beréberes	Fenicios- cartagineses
Fenicios	Romanos
Cartagineses	Árabes (elemento integrador)
Árabes	Íberos: españoles/portugueses
	Franceses/ Españoles

Ausencias: vándalos y bizantinos; Ambigüedades: el Imperio Otomano

(Elaboración propia)

Consecuentemente, no es de extrañar que los manuales marroquíes fruto de estos primeros programas arabizados del año 1973 privilegiaran la tesis del origen oriental de los beréberes. Ahora bien, los argumentos que sustentaban dichas teorías variaban ostensiblemente dependiendo de si se trataba de un manual de enseñanza secundaria o de enseñanza primaria. En el caso de la enseñanza primaria, se daba una explicación religiosa que consideraba a los Beréberes como descendientes de Mazigh descendiente, a su vez de Ham, hijo de Noe. En cambio, los manuales de secundaria vinculaban al pueblo beréber con el egipcio. En cualquier caso, ambos discursos coinciden en la afirmación del origen oriental de los beréberes, tesis que se ha mantenido de forma no explícita en los todos los programas marroquíes hasta el momento al identificar a todos los pueblos amazig con el mundo fenicio - cartaginés³⁵¹.

³⁵¹ HASSANI-IDRISSI, Mostafá, *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions ideologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*. Thèse de 3ème Cycle, Université Paris VII, (1982), Pp. 52-3



Portada, *Al- Masar*, Sociales. 6º de enseñanza primaria³⁵².

La identidad nacional de Sidón a la Kutubiyya

Los manuales escolares marroquíes ofrecen una visión idealizada de Cartago como una potencia comercial, pacífica, oriental y civilizadora, que ha influenciado culturalmente el Norte de África hasta el punto de haber dejado huellas indelebles en las costumbres de los magrebíes, configurando el imaginario asociado a la cultura popular marroquí, además de prefigurar la reforma de la Mudawana tal y como expone e ilustra un manual de sexto curso de primaria del año 2005:

“La vestimenta de los cartagineses estaba formada de una larga camisa y de un sombrero similar al “tarbush (fez)” además de una capa con capucha la mayoría de las veces... empleaban el khol y la henna para embellecerse... los hombres respetaban la posición de la mujer... ya que algunas cartaginesas tenían una

³⁵² *Al- Masar*, Sociales. 6º de enseñanza primaria. Editorial Nadia, Rabat- 2004

المسار الإجتماعيات السنة السادسة من التعليم الإبتدائي نادية للنشر الرباط- 2004

elevada posición política... preparaban el cuscús... y dibujaban una mano humana sobre sus puertas para evitar el mal de ojo.³⁵³



Herencia fenicio - cartaginesa en las tradiciones marroquíes contemporáneas. Sociales. 6° de enseñanza primaria³⁵⁴.

La existencia de dos narrativas muy distintas en la historia enseñada en Marruecos, uno de corte mítico-religioso, destinado a la educación básica y otro, post-colonial nacionalista para la enseñanza secundaria, alcanzaría su punto álgido con los programas de la materia de Historia del plan de estudios aprobado en el año 1985, los cuales no incluían la enseñanza de la Historia previa al Islam en la enseñanza básica (nivel que en la reforma actual se corresponde con las enseñanzas primaria y preparatoria VER ANEXO PAG. Y PAG. ESQUEMAS). Dicha tradicionalización implicaba una selección social por contenidos y pedagogía, de modo que cuanto menor era el nivel de instrucción, más tradicionales eran los mismos³⁵⁵

³⁵³ "كان لباس القرطاجيين يتكون من قميص طويل وطاقيّة شبيهة بالطربوش بالإضافة إلى برنس أحياناً... وكانوا يستعملون الكحل والحناء للزينة... وكان الرجال يحترمون مكانة المرأة... بل كان لبعض القرطاجيات مقام سياسي رفيع... وكانوا يتناولون طعام كسكس... ويرسمون يدا بشرية على أبوابهم من "العين". Ibrahim Harakat, *El Magreb a través de la historia*, impresión y edición Dar Salma, Casablanca, Vol. 1 p. 48
إبراهيم حرکات، المغرب عبر التاريخ، طبع ونشر دار السلمي بالدار البيضاء، المجلد الأول، ص 48
Sociales, 6° año de enseñanza primaria, Libro del alumno, Dar al-Ma'arifa, Rabat 2005, 26
الجديد في الإجتتماعيات، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، دار المعرفة، الرباط، 2005

³⁵⁴ Ibid.

³⁵⁵ Respecto a la cuestión de la tradicionalización de la enseñanza de la historia en primaria tras la reforma de 1985, ver RODRIGUEZ DEL POZO, Laura, *La evolución del discurso*

Como se ha expuesto anteriormente, los programas de la materia de Historia del plan de estudios que comenzaba a impartirse en 1985 no incluían la enseñanza de la Historia previa al islam en la enseñanza básica al ser reflejo de un discurso histórico profundamente panarabista y panislamista, y en ellos encontramos una tradicionalización de la enseñanza de la Historia y su pedagogía. Pero esta tradicionalización no tenía unas características similares a lo largo de toda la enseñanza básica dado que se trata de un sistema altamente selectivo de manera a menor nivel de instrucción, mayor tradicionalización de los mismos. En los programas de Historia existían dos concepciones muy distintas de la misma, que se correspondían también con pedagogías diferentes, de modo que en los cursos quinto y sexto de enseñanza básica se caracterizaban por una concepción islámica muy tradicional, y otra más moderna y expositiva que caracteriza a los cursos séptimo, octavo y noveno, con unos contenidos de corte nacionalista desarrollados en torno a la dinastía 'alawí y la narración mítica de la lucha contra el colonialismo, de manera que el último curso de enseñanza básica estaría dedicado en gran medida al estudio de la lucha armada contra la colonización y a la "revolución del rey y del pueblo", asunto en el que no entraré en este trabajo. (Ver Anexo I Índices)

Quinto curso es el primer año en que se impartía la materia de historia, formando parte de la asignatura de sociales (الإجتماعيات), la cual se dividía en tres secciones: historia, geografía y educación nacional o cívica³⁵⁶. La historia en este nivel de enseñanza es concebida como una ampliación actualizada a la historia escolar de los estudios religiosos comenzados en la escuela coránica así como de la asignatura de educación islámica, de manera que los programas de historia de quinto y sexto de educación fundamental están planteados como una historia del islam a la vez que desde una concepción teológica de la historia; así el programa del manual de quinto curso comienza con el surgimiento del islam y sus fuentes principales son el Corán, la Sunna y la *Sira nabawiyya* (Vida del Profeta). Por lo tanto, el programa de estos cursos es

identitario en Marruecos a través de los manuales escolares: las cuestiones étnica y religiosa, Awraq, Vol. XXIII, AEI, Madrid, 2006, 11-39

³⁵⁶ Educación cívica (التربية الوطنية)

básicamente una exposición diacrónica de la formación del estado islámico y de la institución de las bases del poder político en el Islam, tal y como se expone a continuación (ver índices en el Anexo I).

El estado islámico es la *umma* (أمة), comunidad de todos los creyentes instituida por el profeta y regida por la ley islámica (الشريعة- *shari'a*), ley justa y divina otorgada por Dios para acabar con la injusticia provocada por las leyes de los hombres, tal y como se define en la página 12 del manual de quinto:

"Estableció el Profeta el Estado Islámico en la primera época de Medina sobre la ley Islámica (el Corán y la Sunna) en lugar de las tradiciones de las tribus y sobre los fundamentos de la Nación Islámica en lugar de la solidaridad tribal y sobre la justicia y la equidad entre los musulmanes en lugar de la injusticia y la represión"³⁵⁷.

El tema cinco explica cómo las bases del poder político en el islam se instauraron durante el califato ortodoxo (الخلافة الراشدية) y son la *shura*, el califato y la *bay'a*. La fuente principal que emplea este manual para tratar este tema es *El imamato y la política* de Ibn Qutayba. Es lógico que en un país donde la máxima autoridad de la comunidad es el jefe espiritual de la misma (*amir al-muminin*), el cual, además es, un descendiente del Profeta (*sharif*), se enfatice la teoría del imamato, que es de hecho la que rige la institución de la monarquía marroquí tal y como se ha analizado en el capítulo segundo. El alumno aprende, de este modo, que la institución política que gobierna su país tiene su origen en el califato ortodoxo, que es el ideal político-social del islam.

A través de este discurso el alumno afirma su pertenencia a la civilización musulmana, cuya religión, el islam, es la religión verdadera, justa y democrática. Se

³⁵⁷ أقام الرسول(ص) الدولة الإسلامية الناشئة بالمدينة المنورة على الشرع الإسلامي (القران والسنة) عوض الأعراف القبيلة، وعلى مبدأ الأمة الإسلامية عوض العصبية القبلية، وعلى العدل والإنصاف بين المسلمين عوض الظلم والاستبداد. Sociales, 5º de enseñanza básica, Libro del alumno, Ifriquia- al-Sharq, 1994, 12

الاجتماعيات لسنة الخامسة من التعليم الاساسي كتاب التلميذ إفريقية- الشرق

trata de una historia etnocéntrica, ya que "haciendo la ecuación entre la historia y la historia de la comunidad, se considera esta última como la trama de la historia universal" ³⁵⁸. A esto hay que añadir que no sólo el discurso histórico escolar comienza con la Revelación, negando historicidad a cualquier época anterior a la llegada del islam, sino que además, a lo largo del primer ciclo de enseñanza básica, no existe ni una sola mención a otra comunidad que no sea la islámica sino es para destacar una agresión: las Cruzadas, tema al que el mencionado manual de quinto dedica tres lecciones, sobredimensionando esta cuestión por encima de cualquier otra.

Respecto a la propia religión, el islam, es concebido como una religión liberadora que se ha extendido por el mundo, no por medio de la conquista, sino del *fath* (الفتح), es decir la apertura (la raíz *fataha* significa abrir) al islam, tal y como ilustra la definición de *fath* que ofrece el manual de quinto de enseñanza básica en su página 17: el *yihad* para extender el Islam por tierras y países nuevos, el cual los unifica para ampliar la superficie del estado islámico ³⁵⁹. La apertura se realiza por medio del *yihad* que es la guerra que realizan los musulmanes para defender o expandir el islam y que ha de cumplir toda una serie de condicionantes éticos:

"No traicionéis, no seáis pérfidos... y no matéis niños, ancianos o mujeres... y no cortéis ni un árbol frutal ni degolléis ni una vaca ni una oveja." ³⁶⁰

El nombre que designa a la historia en árabe es *tarij* (التاريخ) que significa fecha. Por tanto la historia es la disciplina que se encarga de las fechas ³⁶¹, y en consecuencia las obras históricas deberían ser una enumeración de acontecimientos dispuestos de una

³⁵⁸ " *faisant l'équation entre l'Histoire et l'Histoire de la Communauté elle considère celle-ci comme la trame de l'Histoire Universelle* ", HASSANI-IDRISSI, Mostafa, 1987 16

³⁵⁹ الفتح: الجهاد لنشر الإسلام في أراضي وبلدان جديدة، وضمها لتوسيع رقعة بلاد الإسلام
Sociales, 5º de enseñanza básica, 1994, 17

³⁶⁰ "لا تخونوا، ولا تغدروا... ولا تقتلوا طفلاً ولا شيخاً ولا امرأة... ولا تقطعوا شجرة مثمرة، ولا تذبحوا شاة ولا بقرة"
ابن الأثير: الكامل في التاريخ
Ibid.17

³⁶¹ Como recuerda LÉVI PROVENÇAL, E. *Les historiens des chorfas*, Afrique-Orient, Casablanca 1991, 32.

manera diacrónica, al estilo de las listas de reyes y dinastías que también caracterizaban la historia escolar de corte religioso enseñada en la España franquista. Esta concepción tradicional de la historia es la que recoge los programas de historia del primer ciclo de enseñanza básica. En el discurso histórico de los manuales de quinto y sexto de la mencionada etapa formativa, el sujeto de estos acontecimientos son las distintas dinastías islámicas que se suceden en el tiempo. Se trata, por lo tanto, de una historia dinástica. El tiempo histórico lo marca el paso de una dinastía a otra y el espacio geográfico coincide con el de la expansión islámica, si bien se incidirá en las dinastías que gobernaron en el Magreb y muy especialmente en al-Andalus. Las biografías de grandes personalidades como Yusuf ben Tashfin o Ibn Tumart (cierta licencia a una historia nacional) son una excepción en una lista de gobernantes, príncipes y califas, con sus árboles genealógicos. La enumeración es la forma básica de la organización de los contenidos. De este modo, cuando los manuales abordan temas como el comercio, se enumeran las rutas y los productos (en forma de mapa), o en el caso de la producción cultural, los autores y las obras. No hay explicación de los acontecimientos, ni de sus causas o consecuencias sino una mera yuxtaposición temporal de los mismos. No existe referencia alguna a la dinastía alawí, puesto que el discurso "nacional" queda para la enseñanza secundaria obligatoria, dejando en manos del panislamismo el imaginario identitario popular. El establecimiento de la dinastía sa'adí tras la batalla de Alcazarquivir (1578), fecha clave para el nacionalismo marroquí, pasará a estudiarse en séptimo curso de enseñanza básica, es decir en el antiguo collège o secundaria "obligatoria" (VER ESTRUCTURA SISTEMA ED PAG) . A partir de esta fecha, y como habíamos expuesto más arriba, la enseñanza de la historia entrará en la historia universal siguiendo la tradición francesa, eso sí, desde una perspectiva marroquí, la de la narrativa de la resistencia anticolonial sobre la que no me extenderé más.

A una concepción tradicional de la historia también le corresponde una pedagogía tradicional: la memorización. Desde este punto de vista, los manuales son bastante sencillos, los textos históricos seleccionados no son excesivamente complejos, empleándose una pedagogía que se basa en un sistema de preguntas y respuestas cerradas. Normalmente el profesor copia las respuestas en la pizarra (que están en el libro del profesor) para que el alumno las escriba en su cuaderno y las aprenda para la siguiente clase. Al final de cada tema hay un resumen final y un vocabulario que el alumno ha de memorizar. Tanto las preguntas como los resúmenes o el vocabulario

redundan en el mismo tema, de modo que no es un trabajo de memorización muy arduo. A esto hay que añadir que el vocabulario es familiar a los alumnos, pues la mayoría de ellos lo conocen a través de la asignatura de enseñanza islámica, especialmente aquellos que ya han asistido a la escuela coránica.

Si consideramos las deficiencias en el proceso de arabización ya tratadas en los capítulos anteriores, tales como la mala formación del profesorado, la inadecuación de los materiales didácticos al nivel lingüístico del alumno, la falta de reflexión sobre la didáctica del árabe, la infrautilización de la lengua árabe en el medio social fuera del contexto religioso o de "alta cultura" a lo que habría que añadir el prestigio de otras lenguas, especialmente el francés, como único medio para alcanzar el éxito social o económico, comprenderemos que las consecuencias más inmediatas de este primer plan de estudios totalmente arabizado en las enseñanzas primarias y medias hayan sido, por un parte, un reforzamiento del sistema educativo privado (en francés o en otras lenguas extranjeras) seguido de un debilitamiento de la enseñanza pública y, por otra, una mayor aculturación de las élites paralela a una islamización del resto de la sociedad.

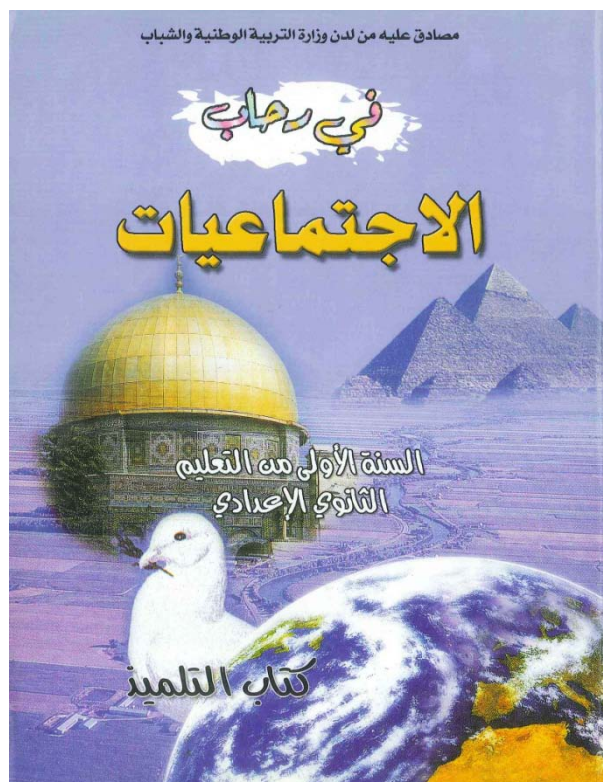
Por lo que respecta a los planes derivados de la *Charte Nationale d'Education et Formation*, las directrices educativas del Ministerio de Educación Nacional sitúan los valores de la religión islámica³⁶² como el eje moral de la nueva reforma, también lo son el "espíritu de diálogo, tolerancia y aceptación de la diversidad"³⁶³. Partiendo de estas indicaciones, el programa de historia del primer curso de preparatoria ha sido diseñado como *una mirada sobre la civilización humana (الحضارة الإنسانية)*, de modo que, a partir tanto del conocimiento de sí mismo, como del otro, el alumno desarrolle el espíritu de tolerancia, intrínseco al islam tal y como especifica el Libro Blanco de la Reforma³⁶⁴.

³⁶² قيم العقيدة الإسلامية, - Libro Blanco. T.1 , 11

³⁶³ التشجيع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف, Ídem, p 12

³⁶⁴ Sociales, Primero de Enseñanza Secundaria Preparatoria, Libro del Alumno, Maktaba as-Salam al-Yadida 2003, Presentación, 4

لإجتماعيات السنة الأولى من التعليم الثانوي العدادي كتاب التلميذ مكتبة السلام الجديدة



La Charte, Identidad árabe e islámica en el “espíritu de la tolerancia”
Sociales, Primero de Enseñanza Secundaria Preparatoria, Libro del Alumno, Maktaba as-Salam al-Yadida
 2003

En primer lugar, y en cuanto al concepto de civilización (حضارة), empleado por este manual, se refiere a una formación estatal compleja en el tiempo, el cual es concebido biológicamente, de tal manera que las civilizaciones evolucionan aumentando históricamente su grado de perfección que depende de la excelencia de su sistema político. Esta teoría comienza a desarrollarse a lo largo de un amplio programa de historia antigua que aborda el estudio de dicho período desde una perspectiva de la *historia de las instituciones políticas*, en torno a la idea de *estado*. Así pues, el estado tiene su origen en Mesopotamia y se caracteriza por ser una unidad territorial y política bajo una misma ley (código de Hammurabi)³⁶⁵, cuyo respeto es impuesto por el gobernante, que es quien tiene derecho a ejercer la violencia legítima; se perfecciona en Egipto, a través de un estado centralizado con una administración desarrollada que vela por el progreso económico y social de la nación mediante la creación de infraestructuras, alcanzando su mayor grado de desarrollo político para el mundo

³⁶⁵ Tres páginas de 6 están dedicadas al estudio del código de Hammurabi.

antiguo en la Atenas de Pericles gracias al sistema democrático ateniense³⁶⁶ que introduce el concepto de consulta³⁶⁷. Además, la *historia de la civilización* es ideada no sólo como una evolución política, sino también como una evolución religiosa del politeísmo hacia el monoteísmo tal y como ilustra el capítulo 6º, *Las religiones en las civilizaciones antiguas: entre el politeísmo y el monoteísmo*³⁶⁸, tema en el que se le inculca al alumno la idea de que la religión verdadera es el monoteísmo (التوحيد), que ha pasado por distintos estadios que se corresponden con las religiones judía y cristiana, hasta llegar a la revelación última que es el islam. La civilización islámica se caracterizaría, en consecuencia, por la perfección absoluta de su sistema político, recogiendo los avances institucionales de las civilizaciones antiguas como son ley y orden, administración centralizada y consulta, a la vez que tiene origen divino, resultando en una unión perfecta entre religión y estado (دين و دولة - *din y dawla*).

Por otra parte, y respecto a los contenidos de historia del islam, éstos varían considerablemente respecto al plan de estudios anterior. Si bien los temas 7º, 8º y 9º (*La formación del estado islámico, Los califas ortodoxos, El gran califato islámico: omeyas y abbasíes*) siguen insistiendo en la formación de la *umma*, definida como comunidad de todos los creyentes, gobernada por la Ley Islámica (الشريعة - *shari'a*), ésta vez no se insistirá en los aspectos teológicos sino en los institucionales, muy especialmente en el concepto de *shura*³⁶⁹ (شورى) o consulta a la comunidad de creyentes, como punto de origen de un sistema democrático. En cuanto a la época omeya y 'abbasí, se enfatiza la creación de una división y administración territorial centralizada, y el desarrollo de una organización militar, judicial y económica. En consecuencia, las *futuhat* (conquistas islámicas durante la expansión del islam) serán producto de la expansión lógica de una religión que conlleva un concepto de estado

³⁶⁶ La lección 3, *La Civilización griega*, está íntegramente dedicada al estudio de las instituciones políticas de Atenas y de Esparta, destacando la importancia de la democracia ateniense debido a que introduce el principio de *consulta*. De las seis páginas que componen esta lección, tres están dedicadas a las instituciones políticas de Atenas.

³⁶⁷ Es irónico que en esta "historia de la formación del Estado" Roma sólo se mencione para ilustrar el colapso del Estado con las "invasiones bárbaras".

³⁶⁸ الديانات في الحضارات القديمة بين التعدد والتوحيد

³⁶⁹ الشورى : القيام باستشارة المسلمين في احوالهم, Sociales, 2003., 49

justo que será bienvenido por los lugares por los que se extienda, desapareciendo totalmente de este modo el concepto de *yihad* de este manual.

Finalmente, y como exponía al principio del epígrafe, la idea central en torno a la cual gira el discurso religioso del programa de historia, es que el islam es, ante todo, una religión tolerante. Dicho esto, habría que añadir que el concepto de *tolerancia* (التسامح) aquí empleado parte de la superioridad moral y política del islam, a la vez que conserva un claro componente tradicional, en el sentido de que se habla de tolerancia respecto a las *religiones del libro*: en la introducción al tema 6 se explica cómo el conocimiento del otro nos hace tolerantes³⁷⁰, tras lo cual se introducen dos secciones, una primera dedicada al cristianismo y otra al judaísmo, para finalizar con una sección dedicada al estudio de la Europa medieval.

Pero, a pesar de la tolerancia, la identidad, religiosa o no, se construye normalmente frente al que consideramos “el otro”, cuyo pasado, símbolos, rituales y todo aquello que creemos constituye su identidad es estigmatizado a la vez que se elogia aquello que consideramos define la nuestra. De este modo, y con el objetivo de poner de relieve la importancia de la civilización islámica, la lección 10, “*La Civilización Islámica: producción intelectual*”, argumenta por medio de azoras y hadices cómo el método científico se encuentra en la base misma del islam, destacándose los avances científicos, culturales, políticos y técnicos realizados entre los siglos VII y XIV. Este discurso se refuerza gracias a ilustraciones que muestran bibliotecas, sabios y reyes en actitud dialogante, avances técnicos como norias y puentes, así como monumentos significativos del arte islámico. Por el contrario, la lección 11, “*El orden feudal en Europa durante la Edad Media*”, sitúa el origen de la Europa medieval en las invasiones bárbaras, haciendo especial énfasis en el salvajismo de estos pueblos:

"Este es el drama que sucedió a los ataques: Se intensificaron las incursiones de los bárbaros sobre el Imperio Romano y también se extendió la peste. Los almacenes fueron saqueados por el ejército y el hambre se volvió muy cruel lo que hizo que las personas se comieran las unas a las otras; las mujeres se

³⁷⁰ Ibid, Introducción, 2

alimentaron de los cuerpos de sus hijos y los animales que solían comer cadáveres empezaron a atacar a los vivos"³⁷¹.

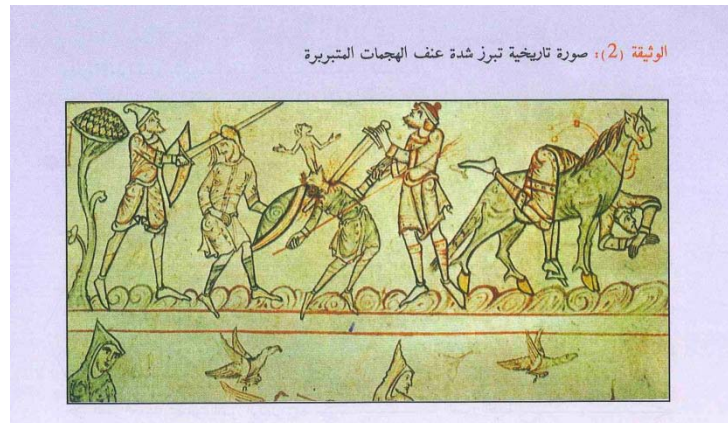


Ilustración que acompaña a la lección: la violencia feudal.

Esta violencia engendrará el periodo feudal, que se caracteriza por la ausencia de ley y de orden.³⁷², y que es fruto de la descomposición de un fuerte poder centralizado, el Imperio Romano³⁷³. Por esta razón, y siguiendo una antigua concepción de la historia de Europa que ancla sus raíces en el humanismo, la edad media, más concretamente el periodo denominado como alta edad media, es abordada como una *ausencia de civilización*³⁷⁴, cuya consecuencia última será la agresión contra la *civilización islámica*: las Cruzadas, definidas como un enfrentamiento a la vez que una *fricción* (احتكاك) entre civilizaciones³⁷⁵. Expresión esta con la que los autores del manual

ماسي التي خلفتها الهجمات:³⁷¹
اشتدت غارت الشعوب المتبريرة على الإمبراطورية الرومانية وانتشر وباء الطاعون ايضا، ونهبت مخازن الغلال من طرف الجنود. وأصبحت المجاعة أشد قسوة جعلت الناس يأكلون لحم غيرهم من البشر. تغذت النشاء من أجساد أبنائهم، اما الحيوانات التي اعتادت تناول الجثث، فإنها أصبحت الان تهاجم الأحياء.
Ibid, 65

³⁷² No sólo los términos empleados en esta lección redundan en la violencia, también las ilustraciones reproducen miniatura cruentas que muestran la recreación en la violencia de los señores feudales.

³⁷³ El manual designa a los reinos europeos como pequeños estados: (دويلات).

³⁷⁴ Si bien el manual lo amplía a 1000 años de historia de Europa, considerando el periodo comprendido entre el año 495 y 1450 como una ruptura en la *Historia de la Civilización*, siguiendo una concepción clásica de la Edad Media como la edad oscura.

³⁷⁵ الحروب الصليبية: المواجهة وإحتكاك الحضارات es el título de la lección 12

intentan ilustrar la idea de que el contacto entre civilizaciones, el conocimiento mutuo, consigue transformar en convivencia lo que comenzó como una agresión:

"Nos hemos convertido en orientales. Los habitantes de Reims y Chartres nos hemos vuelto de Siria o de Antioquía hasta el punto de olvidar los lugares donde nacimos. Hemos comenzado a utilizar el dialecto de este país. La confianza genera el acercamiento de los pueblos."³⁷⁶

La idea implícita es que el contacto entre cristianos y musulmanes³⁷⁷ "civiliza" a los europeos al abrirles las puertas del conocimiento científico, tecnológico y artístico. La lección concluye con un dossier de dos páginas en el que se expone cómo "*el diálogo de civilizaciones*" es la solución que evitará el enfrentamiento cultural³⁷⁸, cuyo origen se encuentra en las mismas bases del Islam:

"El origen del diálogo en la cultura árabo-islámica se basa en la capacidad de respuesta en todo aquello que tenga que ver con acogida, la tolerancia y la comprensión (...). El diálogo connota la habilidad para adoptar e interaccionar con todos los puntos de vista diferentes. El diálogo en nuestra lengua y tradición tiene refinadas implicaciones con modernos conceptos civilizacionales y está en el origen de la civilización árabo-islámica (...)"³⁷⁹. Hoy en día el diálogo de

³⁷⁶ إننا أصبحنا شرقيين، فتحول ساكن رانس أو شارتر إلى سوري أو أنطاكي حتى نسينا أماكن ازديادنا و عدنا نستعمل لهجات البلاد، فالثقة ترقب الأجناس مهما تباعدت في الأصل...

Se cita la fuente como de "un cristiano", mencionando que la cita procede del libro de segundo de secundaria. Se trata, en realidad, de la famosa crónica de la Primera Cruzada de Foulquer de Chartres. Curiosamente, en este caso se hace uso de un fragmento que justifica el establecimiento de los estados latinos de Oriente en base a su superioridad religiosa y, por lo tanto, su capacidad para "civilizar" a los "orientales", para ejemplificar justo lo contrario.

³⁷⁷ Los cruzados dejan de ser denominados como "europeos" y pasan a ser "cristianos".

³⁷⁸ En respuesta al choque de civilizaciones de S. Huntington

³⁷⁹ الإصل في الحوار في الثقافة الإسلامية العربية هو التجاوب بما يقتضي ذلك من رحابة الصدر و سماحة النفس و رحابة العقل... وما يرمز إليه من القدرة على التكيف و التفاعل، التعامل المتحضر مع الأفكار والآراء جميعا. فاحوار في لغتنا وتراثنا معان رفيعة القدر تكسوها مسحة حضارية راقية، وهو أصل ثابت في الحضارة العربية الإسلامية (...). محمد بن عثماي التويجري، الحوار و التفاعل الحضاري من منظور الإسلامي

Se trata de un fragmento del libro del actual director de la ISESCO (Islamic, Educational, Scientific and Cultural Organization) Muhammad ben 'Uzman al-Tawayyari, *El diálogo y la interacción de civilizaciones desde el punto de vista islámico*, en el cual está probablemente inspirado este dossier, Ibid. 76

civilizaciones se ha convertido en una gran necesidad. Fue el Islam el primero en abogar por el diálogo cultural y la interacción entre civilizaciones y pueblos. (...)¿Cuáles son sus bases y objetivos y cuáles son los campos de interacción entre los países del los mundos islámicos y cristianos durante la Edad Media?³⁸⁰.

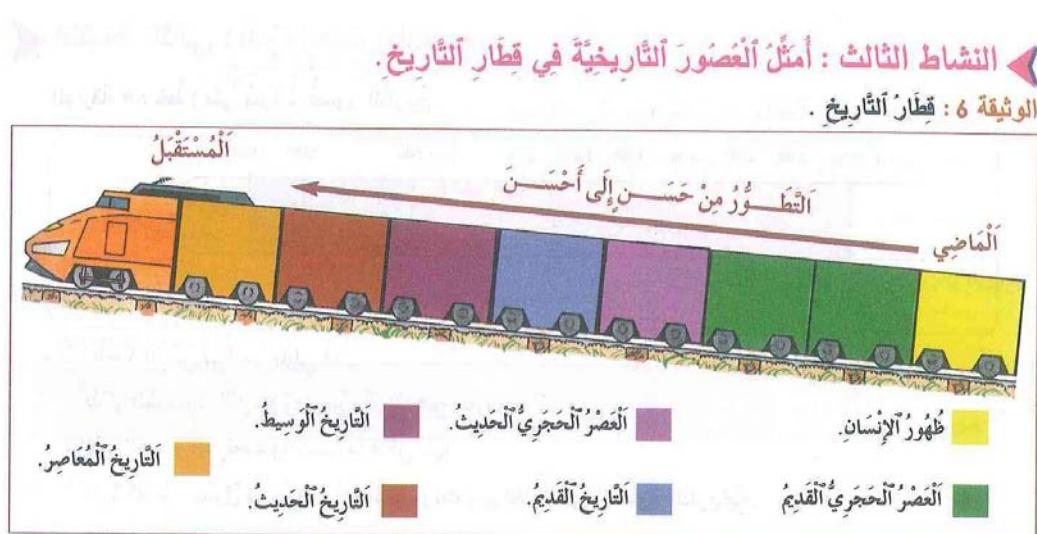
Este manual, en síntesis, recurre a un uso continuado de la producción intelectual europea, fundamentalmente, para autoafirmarse en un discurso, que intenta demostrar la superioridad de una abstracta civilización islámica (الحضارة الإسلامية) respecto a un estereotipado Occidente (الغرب), que se identifica con Europa en la mayoría de los casos.

El diálogo de civilizaciones es una teoría avalada por Naciones Unidas en su resolución GA/RES/53/22, a propuesta por la República Islámica de Irán, e invita a los "gobiernos, al sistema de Naciones Unidas, incluyendo a la UNESCO, a planificar y llevar a cabo los planes culturales, educativos y sociales necesarios para promover el concepto de diálogo entre civilizaciones, los cuales incluyen la organización de conferencias y seminarios así como el reparto de información y material académico sobre la cuestión". Una resolución posterior, la GA/RES/53/22 de febrero de 2000, reafirma esta cuestión nombrando al año 2001 como "Año del Diálogo entre Civilizaciones". A partir de ese año se desarrollaron toda una serie de debates y coloquios entre intelectuales de diversos ámbitos procedentes de las ms variadas partes del mundo que tenían por objetivo estimular el intercambio de ideas para facilitar el reconocimiento de los valores compartidos con el objetivo de fomentar el respeto y la tolerancia por la diversidad. Por otra parte, y en esta misma línea es importante mencionar que en el año 2004 la Organización Cultural, Educativa y Científica de la Liga Árabe (ALECSO) y el Consejo de Europa establecieron un marco de cooperación que plantea el establecimiento de proyectos de educación sobre el diálogo intercultural, la ciudadanía y los idiomas para la mejora del conocimiento del "otro" así como un análisis comparativo de la imagen del "otro" en los libros de texto escolares.

³⁸⁰ أصبح الحديث عن الحوار بين الحضارات أكثر إلحاحاً في الوقت الراهن، وقد كان الإسلام سباقاً إلى الدعوة للحوار والتفاعل الثقافي بين الحضارات الشعوب؟ وما هي مطلقاته وقواعده و أهدافه؟ وما هي مجالات الاحتكاك الحضاري بين بلدان العلمين الإسلامي والمسيحي خلال العصر الوسيط؟

Finalmente, creo que es de gran importancia destacar que los programas de derivados de la reforma proponen unos manuales escolares para los primeros niveles de enseñanza primaria (cursos cuarto, quinto y sexto) que se adaptan por primera vez desde los años setenta a las corrientes didácticas con mayor desarrollo en el marco de relativamente reciente disciplina "didáctica de las ciencias sociales", esto es el constructivismo pedagógico. De esta manera el alumno aprende el concepto espacio tiempo y el uso de las fuentes (orales, escritas, visuales) en la metodología histórica gracias a una didáctica práctica muy adecuada al nivel lingüístico del alumno y de los recursos limitados a su disposición. Esto es debido a la participación de historiadores y expertos en la didáctica de la historia como el ya mencionado Mostafá Hassani-Idrissi en la elaboración de los manuales escolares.

Ahora bien, al igual que ocurre en la enseñanza de la historia en Francia o en España, el planteamiento histórico sigue siendo cronológico, lineal, marcado por acontecimientos político religiosos (historia positiva); dividido, además de forma geográfico- espacial: el espacio nacional - magrebí, europeo e internacional. La finalidad otorgada a la materia sigue siendo la misma que a comienzos del siglo veinte: socializar la nación por medio de una narrativa teleológica de manera que la humanidad se dirige hacia el progreso social montada en el tren de la historia tal y como ilustra el manual de sexto de primaria siguiendo una ya antigua metáfora reminiscencia de las primeras décadas del siglo XX y el capitalismo industrial³⁸¹:



³⁸¹ Al- Masar, Sociales, 2004, 10

Ahora bien, y ya desde el origen de la humanidad, no está tan claro si el tren de la historia se dirige hacia Oriente o hacia Occidente³⁸² (ilustración en la página contigua a la anterior):



³⁸² Ibid.

4.2 De la educación nacional a la educación para la ciudadanía

4.2.1 Educación nacional o cívica.

4.2.1.a Francia y la educación cívica

La educación para la ciudadanía se enraíza en la tradición disciplinar francesa de la educación cívica, nacional o moral y es indisoluble al espíritu de las leyes Ferry, a la expansión de la educación pública estatal entre los 6 y los 13 años a lo largo de la Tercera República. El objetivo de Jules Ferry era formar ciudadanos leales al estado y no a la institución que tradicionalmente se encargaba de la formación: la iglesia. Sería, en consecuencia, el estado quien debía definir eran los valores de la nación, darles cartilla de conocimiento disciplinar (enseñanza moral en oposición a creencia religiosa) y socializarlos a través de la escuela, como explica el propio Ferry en su *Carta a los maestros* de 1883³⁸³:

"Señor maestro,

El curso escolar que acaba de abrirse será el segundo de aplicación de la ley de 28 de marzo de 1882. No quisiera que comenzara sin dirigirle a usted personalmente algunas recomendaciones que, sin duda, no le parecerán superfluas tras su primer año de experiencia con el nuevo sistema. Entre las diversas obligaciones que le impone a usted, sin duda la que más le tocará el corazón, la que mayor carga de trabajo y preocupaciones le acarrearán, es la misión que se le confía de proporcionar a sus alumnos educación moral e instrucción cívica: (...)

La ley del 28 de marzo se caracteriza por dos disposiciones que se complementan sin contradecirse: por un lado, saca fuera del programa obligatorio la enseñanza de todo dogma particular; por otro lado, sitúa en primer lugar la enseñanza moral y

³⁸³ FERRY, Jules, *Lettre aux Instituteurs (Circulaire adressée par Monsieur le ministre de l'Instruction publique aux instituteurs concernant l'enseignement moral et civique*, Paris, le 17 novembre 1883. La traducción española es del blog "Apuntes desde el rito francés", Jules Ferry: escuela pública laica, 9 de junio de 2011, en <https://ritofrancesmoderno.wordpress.com/2011/06/09/jules-ferry-escuela-publica-laica/>

cívica. La instrucción religiosa corresponde a las familias y a la iglesia; la instrucción moral, a la escuela.

El legislador no ha pretendido, pues, realizar una obra puramente negativa. Sin duda, ha tenido como primer objetivo separar escuela de iglesia, asegurar la libertad de conciencia de maestros y alumnos, y finalmente distinguir dos ámbitos confundidos durante demasiado tiempo: el de las creencias, que son personales, libres y variables, y el de los conocimientos, que son comunes e indispensables para todos. Pero hay otra cosa en la ley del 28 de marzo: afirma la voluntad de establecer entre nosotros una educación nacional, y establecerla sobre nociones de deber y derecho, que el legislador no duda en inscribir entre las verdades primeras que nadie puede ignorar".

Poco se puede añadir respecto a las intenciones de la nueva ley de educación que no haya dejado bien claro el propio Jules Ferry en su carta. Insistiré, de todas formas en una cuestión que no siempre es evidente: que el laicismo del sistema educativo francés no implicaba ni ateísmo ni mucho menos irreligiosidad, puesto que los valores morales a los que se refiere la carta son los propios de la moral cristiano -burguesa de la época.

Las leyes educativas de la Tercera República (1870-1940) implican el desarrollo de una nueva institución: el sistema educativo público, herramienta estatal principal de control y nacionalización de la sociedad por parte del estado. Los contenidos y la gestión pasarán a estar en manos del mismo de tal manera que a partir de este momento, será el Ministerio de Instrucción Pública quien imponga el currículo a los jesuitas y no viceversa³⁸⁴. Las leyes Ferry, pueden considerarse, además como los primeros pasos en dirección a la implementación de un modo de educación de masas. La escuela primaria alcanzaba los pueblos más recónditos del hexágono con la doble voluntad de alfabetizar a los ciudadanos tanto como de contrarrestar, no sólo el del peso social de la iglesia, sino también la creciente influencia social de los movimientos obreros. Se inculcaba, de paso en los jóvenes un patriotismo ferviente al estado-nación francés, centralizado y culturalmente definido en torno al l'Ile de France, de tal manera que el francés se

³⁸⁴ Sin olvidar, por otra parte, que organización de los estudios, las materias y las formas pedagógicas de la Tercera República se enraízan en la tradición de la Ratio Studiorum de los jesuitas, como apunta Emile Durkheim en su obra clásica *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1992

convertía en la lengua vehicular de la enseñanza prohibiéndose el uso de cualquier lengua local ya sea el occitano, provenzal o taqbaylit de la Cabília.

Visto el contexto del origen disciplinar, es evidente, que educación nacional o cívica siempre ha estado imbricada de manera, digamos "transversal" en el currículo francés; consolidándose, además, como disciplina independiente desde época bien temprana, pasando a ser, hasta día de hoy, asignatura obligatoria y evaluable desde primaria hasta terminar el liceo.

En Francia, la atribución docente de esta materia suele competir al profesorado de Historia y/o Ciencias Sociales (de hecho forma parte del currículum de Ciencias Sociales). Esto es así porque la disciplinarización de la historia y de la educación nacional se va consolidando de forma paralela e intrínsecamente ligada a la institucionalización y extensión del sistema educativo francés, como se ha expuesto para el caso de la Historia. Por lo que respecta a los contenidos, éstos se caracterizan por una triple vertiente o ámbito programático: la dimensión patriótica, exaltadora de los valores de la nación, de un lado; el aspecto más institucional basado en explicaciones de tipo jurídico - administrativo (la organización administrativa, territorial y legislativa de la nación), de otro; y finalmente, aquellas cuestiones de orden filosófico - moral que, como explica el propio Jules Ferry en su mencionada *Carta al maestro*, " nos ha parecido natural que el maestro, al mismo tiempo que enseña a los niños a leer y escribir, les enseñe también esas reglas elementales de la vida moral que no son menos universalmente aceptadas que las del lenguaje y el cálculo"; moral, esto es, en el sentido de buenas maneras.

El peso específico de cada uno de los aspectos inherentes a esta materia ha ido variando con el paso del tiempo oscilando desde una concepción casi exclusivamente patriótica³⁸⁵ de los contenidos característica del periodo que va desde los años ochenta del siglo XIX hasta la guerra de Argelia, para evolucionar, posteriormente, hacia una mayor concepción ciudadana de la disciplina (cívica) que, sin dejar de ser patriótica (conocer los símbolos de la República, himno, bandera, instituciones) incluye la

³⁸⁵ E incluso decididamente beligerante como se podrían definir los contenidos del periodo (1983-1914).

enseñanza de las normas atribuibles al concepto de civismo, es decir al comportamiento requerido para vivir en sociedad, sinónimo de urbanismo (cómo cruzar la calle, normas de tráfico, buenas maneras en la casa, en la clase y en la calle). A partir de los años ochenta los contenidos de orden filosófico- moral relativos a la vida en colectividad (solidaridad, dignidad, educación para la paz) irán cobrando un peso cada vez mayor, de forma equidistante al desarrollo de la investigación e implementación de actuaciones en el marco de la educación para la diversidad y la interculturalidad.

El Consejo de Europa y la UNESCO insistirán en necesidad de la revisión de los currícula con el objetivo de promover una educación inclusiva, antirracista y equitativa. La propuesta de estas instituciones, es lógicamente, la implementación de todo un currículo transversal basado en los derechos humanos como fuente jurídica aceptada internacionalmente capaz de fomentar los valores democráticos y solidarios. Es el denominado "EBDH", Enfoque Basado en Derechos Humanos, que implica toda una serie de propuestas metodológicas en la implementación de políticas públicas³⁸⁶, sobre las que volveremos luego

4.2.1.b Marruecos: educación nacional o cívica hasta 2003

La educación cívica en Marruecos, al igual que sucede en el ámbito de la historia, es heredera de la tradición disciplinar francesa. Por lo que respecta a los programas derivados de la reforma del año 1985, incluían la educación nacional o cívica³⁸⁷ como una signatura anual y obligatoria tanto en la enseñanza secundaria como en la primaria, en éste último caso formando parte de la materia de ciencias sociales a partir del quinto curso. Al igual que sucedía (y sucede) en el caso francés, a lo largo de los dos primeros cursos de enseñanza primaria los programas estaban orientados a formar a los alumnos en cuestiones relacionadas con las buenas maneras y el urbanismo (respeto a los mayores, al maestro, educación vial); así como la enseñanza de normas básicas de tipo jurídico-administrativo (el DNI, la organización escolar, la

³⁸⁶ ACEBAL MONTFORT, Luis (Coord.), *El enfoque basado en Derechos Humanos y las políticas de cooperación internacional*, Asociación pro Derechos Humanos de España, 2001, Madrid. [www. redenderechos.org](http://www.redenderechos.org)

³⁸⁷ التربية الوطنية

administración local y provincial). Una enseñanza muy sencilla, esquemática y acompañada de abundantes cuadros, sinopsis e ilustraciones orientadas a conseguir que el ciudadano medio pueda desenvolverse de manera básica en un contexto administrativo y urbano, teniendo en cuenta una cuestión fundamental: que el tránsito al siguiente ciclo no es algo que estuviese a la alcance de todos los alumnos, especialmente en zonas rurales.



Fragmento de una lección de educación cívica destinada a la educación vial del curso quinto de enseñanza básica³⁸⁸.

En séptimo curso de enseñanza básica la educación cívica se independizaba de la Historia y de la Geografía, adquiriendo todo su carácter de educación nacional o patriótica, de modo que los manuales se acogen al formato texto-narración plagado de recuadros a memorizar. Se pretendía formar al alumno en la conciencia nacional desde una óptica fundamentalmente jurídica. Así, los programas de 1993 estaban destinados a hacer memorizar al alumno algunos textos pertenecientes recientemente aprobada constitución del año 1992. Como se puede observar en la traducción de la primera lección del manual³⁸⁹ de Educación Nacional correspondiente a este curso (ANEXO I), se define el gobierno como una monarquía constitucional basada en un sistema político democrático. Es interesante destacar cómo la implementación de toda una estrategia consistente en desarrollar todo un argumentario jurídico en torno a los sistemas de participación ciudadana respalda la percepción democrática de un sistema, de facto, autoritario. Algo que se recuerda al alumno inmediatamente después al presentar al rey

³⁸⁸ Sociales. 5º año de Enseñanza Básica, 1993, 150

³⁸⁹ Educación nacional. Curso séptimo de enseñanza básica. Dar Nachr al-Magreb, Casablanca 1993

Hassan II junto al Papa: el sistema es democrático pero el rey es la autoridad última, el jefe del estado y el primer ulema, al igual que el Papa.

El monarca es *emir al-muninin* y el Islam es la religión oficial del estado, la cual junto con la lengua árabe y la unidad nacional formarán la base de la identidad nacional. La confesionalidad del estado está recogida en la constitución, así como la oficialidad de la lengua árabe como lengua de la nación. A diferencia del caso francés, la asignatura tiene en Marruecos un componente confesional similar al de Educación Islámica, asignatura también obligatoria, evaluable y recurrente a lo largo de las enseñanzas básicas y medias. Ahora bien, la intención no deja de ser el control del mensaje religioso por parte del Estado, dotando al rey de la autoridad religiosa y política propia del califato.

Según se describe en el manual, Marruecos es, ante todo un país del Magreb, que aboga por la Unidad del Magreb Árabe³⁹⁰; en segundo lugar país africano que defiende la causa de la Unidad Africana; una nación árabe miembro de la Liga Árabe, y finalmente, (en último lugar) miembro de Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales como UNESCO y la OMS. Una nación, en resumen, cuya identidad se determina como magrebí, africana y árabe, por este orden. Los programas de este año explicaran el funcionamiento de todas éstas instituciones mencionadas en este primer capítulo.

La selección de pasajes jurídicos y la manipulación de su contexto será el recurso principal para argumentar la construcción narrativa de una democracia aparente, discursiva. Así, la Constitución es definida como expresión de la soberanía nacional; no como ley otorgada. Respecto a los derechos y deberes de los ciudadanos, todos los ciudadanos son iguales en lo que a derechos políticos se refiere (derecho al voto) independientemente de su situación social o género. Al insistir en los derechos políticos de las mujeres, los programas dejan de lado la gravísima discriminación jurídica de la mujer (código civil o mudawana), así como todo tipo de desigualdades sexuales, sociales y económicas. Según el manual, los derechos de los ciudadanos marroquíes se resumen en el derecho al voto, a la propiedad privada, al trabajo y la

³⁹⁰ La defensa de la Unidad del Magreb Árabe y adscripción del país a este territorio- identidad está también muy presente en los programas de Geografía e Historia.

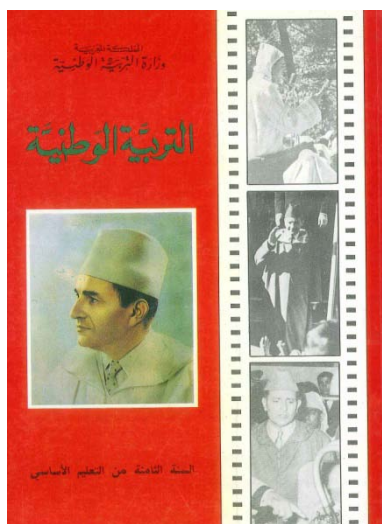
educación. En cuanto los deberes, existe en primer lugar la obligación de defender a la patria, si así fuese necesario, y el deber fiscal.

En resumen, los tres primeros años de enseñanza cívica o nacional en primaria tienen como objetivo hacer del alumno un ciudadano capaz de desenvolverse en el ámbito administrativo, conocedor de los símbolos y fiel a los valores de la nación; sabedor de su organización y de los textos jurídicos y legales de referencia, incluyendo también los derechos humanos. Un programa, en síntesis, con un alto contenido patriótico, si bien con un fondo programático no muy diferente a los planteamientos franceses contemporáneos. Dicho esto, la diferencia significativa respecto de la tradición disciplinar francesa se produce en los dos últimos cursos de enseñanza secundaria obligatoria (octavo y noveno de básica), así como a lo largo del baccalaureat (bachillerato).

Los manuales escolares de los cursos octavo y noveno³⁹¹ tienen como objetivo programático dotar a la monarquía de la incuestionabilidad y dimensión política trascendente propia de los padres de la patria, asociada a la personalidad y reforzamiento del liderazgo carismático. Este tipo de manuales es característico de los gobiernos autoritarios desde los años cincuenta, y a pesar de los diversos contextos nacionales, todos siguen un mismo patrón, inspirado, en las *Vidas paralelas* de Plutarco, tal y como ha analizado magistralmente Gabriela Ossenbach para el caso de los manuales usados en las escuelas argentinas durante los distintos gobiernos de Juan Domingo Perón³⁹². Siguiendo este mismo modelo, el manual de octavo curso hace elogio de la figura de Mohammed V desde su nacimiento hasta su muerte; representado como héroe de la lucha anticolonial, libertador de la nación y líder de movimiento tercermundista.

³⁹¹ *Educación nacional. Curso octavo de enseñanza básica*. Dar Nachr al-Magreb, Casablanca 1993. *Educación nacional. Curso noveno de enseñanza básica*. Ed. Somagram. Casablanca 1993

³⁹² OSSENBACH SAUTER, Gabriela, y SOMOZA, Miguel, (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001



Portada del manual de octavo curso de enseñanza básica. Educación nacional o cívica³⁹³ y el rey con Patrice Lumumba.

El manual de noveno curso, por su parte, está dedicado íntegramente a Hassan II en su papel de unificador de la nación y líder espiritual de la misma. Además, ambos manuales hacen encomio de la obra de gobierno de los monarcas e ilustran la intervención de los reyes en todos los ámbitos sociales y políticos (mejora de la condiciones laborales, inauguración de hospitales, escuelas, participación en organismos internacionales, etc) con numerosísimas fotografías y textos, de tal manera que el lector tiene la impresión de que toda reforma política o social brota exclusivamente del ingenio, capacidad y buenas intenciones de ambos monarcas. El panegírico laudatorio llega tan lejos como para describir de forma detallada la formación del futuro monarca Hassan II desde sus estudios en collège royal de Rabat (incluyendo horarios y asignaturas) hasta la formación superior en Rabat y Francia. El rey es descrito como un alumno modelo, imbuido ya desde la infancia del genio político. Este es un claro ejemplo del modelo plutarquiano de "vida ejemplar", en el cual el tratamiento exhaustivo de la educación y natural disposición del personaje dotan de un carácter moral al personaje, tanto o más que la posterior descripción de sus acciones:

³⁹³ Educación nacional. Curso octavo de enseñanza básica, 1993,114

2 - مرحلة التعليم الابتدائي



صاحب السمو الأمير مولاي الحسن يراجع دروسه بالقصر السلطاني في مرحلة التعليم الابتدائي.

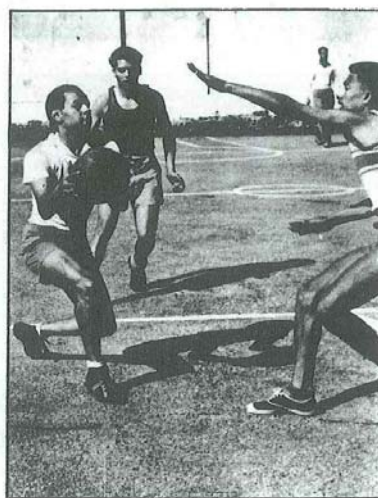
استمراراً للمرحلة التي قضاها سمو الأمير مولاي الحسن في المسجد، ورغبة في جعله أكثر انفتاحاً على مختلف العلوم والمعارف التي تتناسب وقدراته العقلية، عمل المرحوم محمد الخامس على وضع نموذج تعليمي لمرحلة التعليم الابتدائي لم يكن ينوي قسراً على أولاده فقط، وإنما كان ينوي تعميمه بالمدارس العمومية، ولم يكن هذا النموذج التعليمي موضوعاً بشكل اعتباطي، وإنما كان يرمي إلى تحقيق ثلاثة أهداف :

- تربية الأمير تربية دينية أخلاقية.
 - تربية قومية تشد الأمير إلى التعلق أكثر بوطنه.
 - تربية علمية متينة يَمْرُسُ فيها الأمير على استيعاب العلوم، وينهل من مختلف أنواعها.
- ولتحقيق هذه الأهداف وُضِعَ برنامج محكم لتعليم سمو الأمير بالشكل التالي :

في الصباح			في العشي		
من الساعة 6	إلى الساعة 8.30	القرآن	من الساعة 14	إلى الساعة 15.30	مواد فرنسية
من الساعة 8.30	إلى الساعة 9	إفطار	من الساعة 15.30	إلى الساعة 16.30	إستراحة
من الساعة 9	إلى الساعة 9.30	إستراحة	من الساعة 16.30	إلى الساعة 18.30	مواد عربية
من الساعة 9.30	إلى الساعة 11	مواد فرنسية			
من الساعة 11	إلى الساعة 12	رياضة بدنية			



صاحب السمو الملكي الأمير مولاي الحسن على ظهر السفينة «جان دارك».



صاحب السمو الملكي الأمير مولاي الحسن يمارس إحدى الرياضات في المرحلة الثانوية.

La formación del rey, ejemplo para los estudiantes del sistema nacional de educación pública³⁹⁴

No me extenderé más en el análisis de estos programas cuyos contenidos tienen como único objetivo el culto a la personalidad del líder y la propaganda monárquica; me

³⁹⁴ Educación nacional. Curso noveno de enseñanza básica. Ed. Somagram. Casablanca 1993, 13,

limitaré a apuntar dos cuestiones: la primera es que el rey Hassan II se legitima políticamente en la personalidad paterna, situándose como continuador de la lucha anticolonial, de la revolución del rey y del pueblo. Así, en la medida de lo posible, en numerosas fotografías del manual dedicado a Mohammed V aparece el príncipe heredero como partícipe de la acción. Por lo que respecta al manual destinado a Hassan II, destaca su papel como líder espiritual de la nación, lo cual enlaza con el segundo aspecto a destacar en estos manuales, y es que en ambos casos se pone de relieve la naturaleza sharifi del linaje 'alawi, por medio del uso, entre otros recursos, de árboles genealógicos; algo que sucede de forma paralela en los manuales de historia. Estos aspectos tan evidentes del culto al líder característicos de múltiples regímenes autoritarios, se transmutarán a partir del año 2003 en un elogio más sutil y desacralizado de la monarquía.

4.2.1.c Educación para la Ciudadanía. El Consejo de Europa y su papel en la conformación y promoción de la disciplina.

A partir del año 1997 el Consejo de Europa promocionará la investigación y el debate entorno al desarrollo de una "educación para la ciudadanía" a través del proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)³⁹⁵ (Eurydice, 2005). Educación para la ciudadanía se convierte en disciplina por primera vez en Reino Unido en el año 2000³⁹⁶, siguiendo su currículum las directrices del denominado informe Crick. El informe Crick³⁹⁷ es el resultado de un grupo de trabajo (*Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*) coordinado por el diputado Bernard Crick, a instancias del entonces secretario de estado laborista David Blunkett, y es probablemente, la fuente fundamental, para el posterior desarrollo internacional de la nueva disciplina. Por lo que respecta al ámbito francófono, el principal investigador y promotor de la educación para la ciudadanía desde el Consejo de Europa es, sin duda, François Audigier, profesor e investigador de Didáctica de las Ciencias Sociales de la

³⁹⁵ EURYDICE (dir.), *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Eurydice, Bruselas, 1–88 (Eurydice2005a)

³⁹⁶ <http://www.teachingcitizenship.org.uk/>, consultado el 25 de septiembre de 2015.

³⁹⁷ El informe Crick se puede consultar en línea en <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

Universidad de Ginebra. Desde esta universidad ha dirigido una serie de proyectos en torno la interculturalidad y la religión. Junto con el trabajo del equipo de B. Crick, el informe de F. Audigier publicado en el año 2000 por el Consejo de Europa³⁹⁸ viene a definir el currículum en un sentido bastante amplio, así como la metodología basada en el enfoque por competencias:

- Competencias cognitivas: de orden jurídico y político, principios y valores de los Derechos Humanos y de la ciudadanía democrática;
- Competencias éticas (educación en valores): identidad y pertenencia al grupo, desarrollo del espíritu crítico
- Competencias sociales: cooperación, resolución de conflictos, aprender a debatir

Audigier distingue cuatro dimensiones o aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la disciplina, a saber:

- El aspecto político y jurídico (derechos y obligaciones de los ciudadanos)
- El aspecto social: la relación con los otros, funcionamiento de una sociedad
- El aspecto económico: funcionamiento del mundo económico y profesional (desigualdad, solidaridad)
- El aspecto cultural: representaciones colectivas y valores compartidos

En 2003, Karen O'Shea³⁹⁹, establece un glosario de los términos que reflejan las ideas fruto del debate en el seno del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, fijando y definiendo términos propios de la materia tales como "aprendizaje activo", "aprendizaje cooperativo", "aprendizaje a lo largo de la

³⁹⁸ AUDIGIER, François, Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Estrasburgo, 2000

³⁹⁹ O'SHEA, Karen, *Comprendre pour mieux se comprendre : Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, 2003, n° DGIV/EDU/CIT (2003) 29

vida", "análisis crítico", "investigación", "participación" (todos ellos procesos pedagógicos pertenecientes al enfoque por competencias), "solidaridad", "responsabilidad", "cohesión social", "desarrollo sostenible" (contenidos- resultados).

A partir de estas publicaciones- marco, la literatura política y pedagógica no ha cesado de crecer en el ámbito de una disciplina decididamente promovida por las instituciones europeas. El Consejo de Europa tiene una comisión permanente que no cesa de velar por la aplicación, si no de la asignatura, al menos de los valores transversales de la misma: *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE)⁴⁰⁰. Lógicamente, la Unión Europea, busca su hueco institucional en los sistemas educativos por medio de una disciplina de tradición francesa que pretende ofrecer un marco político-jurídico supranacional capaz de estar por encima del patriotismo de los currícula nacionales sospechosos de racismo, xenofobia, y por encima de todo ello, reminiscentes aún de las antiguas rencillas de la vieja Europa. Por esta última razón, no es una cuestión baladí que haya sido el Consejo de Europa, institución surgida de las cenizas de la II Guerra Mundial con el objetivo de facilitar la convivencia en Europa (principalmente entre Francia y Alemania), quien se haya encargado del desarrollo y promoción de esta asignatura. Algo no tan sencillo, como se ha visto en el debate surgido en el caso español, o precisamente, en Francia, país que no está dispuesto a renunciar a los "valores de la República" y sustituir la tradicional Educación Moral y Cívica por la Educación para la Ciudadanía.

4.2.1.d La Charte nationale de l'éducation et de la formation: la incorporación de la Educación para la Ciudadanía al currículum marroquí.

En este contexto europeo, y al igual que sucedía en el caso de la pedagogía por competencias, el caso de Marruecos es de especial relevancia pues implementa la asignatura "Educación para la Ciudadanía" prácticamente a la vez que lo hacía el Reino Unido. El primer manual que incorpora dicha materia en el contexto de las ciencias

⁴⁰⁰ <http://www.coe.int/en/web/edc>

sociales se publica en el año 2003, pero la incorporación de la misma ya era avanzada por la COSEF en el año 2000.


Los programas marroquíes de educación a la ciudadanía están inspirados en el trabajo de F. Audigier, pero sobre todo en las propuestas de Claudine Leleux⁴⁰¹ y su equipo, cuyos objetivos pedagógicos son la adquisición de una educación "moral y ciudadana". Esto implica una doble aproximación a los programas de la materia: un aprendizaje ético-filosófico, en primer lugar, respecto a la comprensión de la naturaleza humana en base la tradición del derecho natural. En consecuencia, se procurará desarrollar la conciencia del alumno como individuo (educación a la autonomía), así como su necesaria relación social con los demás (cooperación social), de tal manera que el alumno aprenda a construir "valores", a evaluarlos y jerarquizarlos en su actuación cotidiana en el entorno social. El aprendizaje ético moral, según esta propuesta, es la base del aprendizaje normativo, en segundo lugar: una vez aprehendida la cooperación social y sus mecanismos de negociación, se tienen las herramientas necesarias para la participación pública. Éste segundo componente se refiere a la ya mencionada enseñanza para la "ciudadanía activa".

Los programas de los cursos cuarto, quinto y sexto de enseñanza primaria siguen esta estructura pedagógica como se puede observar en los índices de los manuales (Ver Índices en Anexo I). A modo de ejemplo, realizaré un breve análisis pedagógico de la estructura (índices) del manual de cuarto curso de enseñanza primaria⁴⁰², siguiendo la propuesta de Cl. Leleux⁴⁰³.

⁴⁰¹ LELEUX, Claudine. *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. De Boeck, Bruselas, 2000

⁴⁰² *Sociales. Cuarto de enseñanza primaria, Libro del alumno*, Maktaba as-Salam al-Yadida 2003

⁴⁰³ LELEUX, Cl., 7-27

Autonomía individual	
<ul style="list-style-type: none"> • Soy consciente de mi mismo como ser humano: mi identidad • Soy consciente de mi mismo como ser humano: mi personalidad 	Autonomía intelectual
<ul style="list-style-type: none"> • Me acepto a mi mismo tal y como soy 	
<ul style="list-style-type: none"> • Acepto al otro tal y como es. Conozco sus diferencias respecto a mi • Acepto al otro tal y como es. Conozco sus diferencias respecto a mi • Acepto al otro tal y como es. Acepto sus diferencias • Me cuido: pienso en los peligros y lo demuestro • Cuido de mi seguridad en el camino • Soy consciente de los peligros del tabaco para la salud 	Autonomía moral  Autonomía afectiva Normas y deberes normativos Autonomía afectiva

<ul style="list-style-type: none"> • Las normas y el derecho 	<p>Cooperación social</p> <p>(Normas pragmáticas, éticas y morales: urbanidad, educación cívica = tráfico, deporte, transporte)</p>
-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo organizo mi trabajo en casa y en la escuela? • ¿Cómo atiendo de forma activa y me comunico? • La importancia del trabajo común: ¿Cómo trabajo en un grupo? Participo en el trabajo solidario de mi escuela/ barrio • ¿Cómo busco y organizo unos datos? Conozco los pasos de la producción investigadora • ¿Cómo busco y organizo unos datos? Realizo una investigación de mi elección. • Los deseos 	<p>Cooperación social</p> <p>Preparación para la ciudadanía activa</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos básicos 	<p>Participación pública</p> <p>(Normas jurídicas)</p>
--------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

(Elaboración propia)

La autonomía personal se trabajará, sobre todo, en cuarto curso de primaria. Además, por vez primera se puede observar una aproximación didáctica seria y fundamentada en la confección de los manuales, algo que no sucedía en los anteriores

planes de estudios que he tenido posibilidad de analizar (1975,1985), y que no es extensible a otros manuales de este mismo plan (2002). Así pues, se constata que no sólo hay toda una elaboración pedagógica tras los programas (no sólo ideológica) sino que además, el manual está redactado en un lenguaje escrito correcto y adaptado a la competencia lingüística demandada en este nivel de enseñanza apoyado por las herramientas gráficas necesarias (sin el exceso gráfico que se observará en niveles superiores).

En quinto de primaria los programas comienzan preparando al alumno en el ámbito social respecto al comportamiento ético o moral, de un lado, y de otro, proponen una serie de actividades cooperativas en el aula que tienen como objetivo formar un ciudadano participativo y democrático (periódico escolar, elecciones para la asamblea escolar) y concienciado social y medioambientalmente (redacción de una guía de consumo de agua, elaboración de un proyecto social). El curso final de primaria (sexto) está dedicado en su totalidad al los Derechos de la Infancia. El enfoque de los programas de dicho curso es bastante menos dinámico que los anteriores, más narrativo; una tendencia que irá en aumento tras el cambio de ciclo como expondré a continuación. En cualquier caso, se trata de unos programas con una aproximación participativa y novedosa desde el punto de vista pedagógico a unos contenidos, en el fondo, no tan distintos a los de los programas anteriores, es decir todo aquello relacionado con el comportamiento socialmente deseable (educación cívica) en el entorno familiar, escolar y urbano.

El cambio de ciclo significará, una vez más el fin de los contenidos "con pedagogía". Tal y como había expuesto al analizar la pedagogía por competencias, y al igual que sucedía con la materia de Historia, los manuales escolares destinados a la enseñanza secundaria no incorporan una nueva concepción pedagógica respecto de la disciplina, lo cual se refleja organización didáctica de las lecciones que mantienen una estructura narrativa expuesta a través de una disposición gráfica muy compleja (exceso de diagramas, textos figuras y colores). Por lo que respecta a Educación para la Ciudadanía, los contenidos son, en efecto, una adaptación de las propuestas del Consejo de Europa al contexto nacional.

Tal y como recoge el prólogo del manual de primero de enseñanza preparatoria⁴⁰⁴, el objetivo de este curso es el aprendizaje de los valores morales sobre los que se construyen las normas jurídicas nacionales e internacionales:

Alumnas, alumnos: tratareis en esta sección de Educación para la Ciudadanía, temas que tienen por objetivo sensibilizaros sobre vuestros derechos desde una perspectiva práctica. Temas con los que se procura un aprendizaje sobre la independencia en la toma de vuestras decisiones y os dará consciencia de vuestras acciones. Pues, por una parte, tenéis unos derechos que protegen vuestra dignidad y vuestra libertad está garantizada por las legislaciones islámica, nacional e internacional. Por otra parte, tenéis unas obligaciones que os hacen respetar a los otros y al sistema público, percibir vuestra responsabilidad solidaria hacia quien la necesite, (así como obligaciones que) establecen las opciones que rechazan la discriminación, creen en la igualdad y adoptan la paz como solución a los conflictos. Todo ello os convertirá en ciudadanos activos de la sociedad democrática.

El siguiente esquema explica el significado de "ciudadanía activa" y los conceptos y sentidos sobre los que se establece y que da forma (el esquema) a los temas de estudio que forman el programa del curso.

(Esquema): La dignidad, los fundamentos legales, la paz, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la igualdad, la libertad. La ciudadanía activa es la consciencia sobre los derechos y las obligaciones desde una perspectiva práctica y la participación en el desarrollo sostenible y la fe en los supremos valores humanos⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ *Sociales. Primero de enseñanza secundaria preparatoria, Libro del alumno*, Maktaba as-Salam al-Yadida 2003, 149

⁴⁰⁵ *Ibid.*, 151

تقديم التربية على المواطنة:

أيتها التلميذة، أيها التلميذ: سوف تتعاملان في مادة التربية على المواطنة مع موضوعات تهدف إلى تحسيسكما بحقوقكما في أفق ممارستها، موضوعات يتوخى منها تدريبكما على الإستقلالية في إتخاذ قراراتكما، وجعلكما واثقين بتصرفاتكما. فمن خهة، لكما حقوق تصون كرامتكما، حريتكما تضمنها تشريعات إسلامية ووطنية وعالمية، ومن جهة أخرى، عليكما واجبات تجعلكما تحترمان الآخرين والنظام العام، وتقدران مسؤوليتكما في التضامن مع الذين يحتاجون ذلك، والقيام باختيارات تنبذ التمييز وتؤمن بالمساواة وتتبنى السلم في تدبير النزاعات. كل ذلك لتصبحا مواطنين في مجتمع ديمقراطي.

وتبين الخطاطة التالية معنى المواطنة النشيطة والمفاهيم والمعاني التي تقوم عليها، التي تشكل موضوعات دروس تغطي برنامج السنة الدراسية:

الكرامة، القاعدة القانونية، السلم، الديمقراطية، التسامح، التضامن، العدل، المساواة، الحرية. المواطنة النشيطة هي الوعي بالحقوق الواجبات في أفق ممارستها والمساهمة في التنمية المستدامة و الإيمان بالقيام الإنسانية العليا.

Se trata, en ese caso de una educación jurídica y moral, en la que el componente "autonomía personal" que anuncia el prólogo está ausente. Las cuestiones éticas y morales se imbricarán con las religiosas, algo que no sucedía en el caso de primaria, como se puede observar en este fragmento perteneciente a la lección primera: la dignidad.

"La dignidad

Objetivos de aprendizaje:

- Conocer el concepto de dignidad humana y concretar algunas de sus características y componentes básicas.
- Vincular el concepto de dignidad con sus principios legales entrelazando en ellos la dimensión islámica, nacional e internacional.
- Trabajar sobre casos de la realidad humana que tengan relación con el concepto de dignidad.
- Leer y analizar documentos variados (fotografías, fragmentos de textos...).
- Tomar decisiones y demostrarlo

Preliminar:

Dijo el gran Dios en su libro: "Honrémonos los hijos de Adán" (azora al-Isra`, aleya 70). ¿Qué queremos decir, entonces, con dignidad? ¿Cuáles son los principios en los que se basa? ¿Qué manifestaciones reflejan su violación? ¿Y qué conductas y posturas garantizan nuestra dignidad y la de los otros? ¿Y cómo tomamos decisiones sobre asuntos de dignidad y lo demostramos?"

Se vinculan de esta manera los valores morales que constituyen, según el manual, el substrato de la ciudadanía democrática en un contexto global con los principios establecidos en la Constitución marroquí y en los tratados internacionales, fundamentalmente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se definen, de esta manera la dignidad, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la democracia y la paz como los valores morales propios de las sociedades democráticas y solidarias; legitimados, además, en los fundamentos de la religión musulmana. A este respecto, existe una abundante literatura en lengua árabe cuyo objetivo es demostrar que el Islam es una religión que defiende la justicia social y los derechos humanos. Dicha producción intelectual es de especial importancia en

Marruecos, sede de la ISESCO, Organización Islámica Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁴⁰⁶, la cual ha participado activamente en la confección de los programas y así como la difusión de los nuevos contenidos en diversas organizaciones internacionales (entre ellas el Consejo de Europa).

La aproximación ética y jurídica a la vinculación entre moral islámica y derechos humanos se inserta en la corriente del iusnaturalismo o derecho natural que defiende la existencia de derechos del hombre fundados o determinados en la naturaleza humana (ley natural, dada por Dios); se trataría de derechos universales anteriores y superiores al derecho positivo y consuetudinario. Como bien refleja este esquema extraído del mismo manual⁴⁰⁷:

⁴⁰⁶ International Islamic Organization for Education, Science and Culture

Ídem, 151⁴⁰⁷

الوثيقة (1) جدول الحاجيات المرتبطة بالطبيعة البشرية والحقوق المطابقة لها:

أنواع الحقوق	أنواع الحاجيات
<p>الحقوق المرتبطة بالخدمات (الحق في السكن، النقل، الضمان الاجتماعي)</p> <p>الحقوق المرتبطة بالكافؤ الفرص</p> <p>الحقوق المرتبطة بالحريات</p> <p>الحقوق المدنية (الحق في الحماية والأمن) والسياسية</p> <p>(حق المشاركة و الإختيار)</p> <p>حقوق الأقليات (مثل الأجنيين أو المهاجرين) والفئات الخاصة (مثل حقوق المرأة، الطفل والمعاق)</p>	<p>العضوية والحيوية (التغذية، الشرب، التربية)</p> <p>الاجتماعية (السكن، الشغل، التربية)</p> <p>الفكرية (التفكير، التعبير، التنقيف)</p> <p>الروحية (الإيمان، العقيدة، القيم)</p> <p>النفسية (الحرية، الأمن، الثقة، الحنان)</p> <p>حاجات الفئات الخاصة (المعاق، المرأة، الطفل)</p>

Documento 1. Esquema de las necesidades ligadas a la naturaleza humana y sus derechos correspondientes:

Tipos de necesidades	Tipos de derechos
<ul style="list-style-type: none"> • Físicas y vitales (la comida, la bebida, la salud) • Sociales (la vivienda, el trabajo, la educación) • Intelectuales (el pensamiento, la cultura, la expresión) • Espirituales (la fe, la doctrina, los valores) • Psicológicas (la libertad, la seguridad, la confianza, el cariño) • Necesidades de los grupos especiales (los discapacitados, las mujeres y los niños) 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos ligados a los servicios (derecho a la vivienda, al transporte, a la seguridad social...) • Derechos ligados a la igualdad de oportunidades • Derechos ligados a las libertades • Derechos civiles (derecho a la protección y a la seguridad), políticos (derecho a la participación y a la elección) • Derechos de las minorías (como refugiados y emigrantes) y grupos especiales (como los derechos de la mujer, el niño y los discapacitados).

Este aproximación a la educación a la ciudadanía desde el derecho natural es coherente con la nueva imagen que ofrece el monarca como "rey de los pobres", adalid de la justicia social que se esfuerza por articular normas "justas" propias tanto del islam como de los derechos humanos en el ordenamiento jurídico nacional. En este contexto, es el compromiso social del monarca lo que le legitima como jefe del estado y amir al-muminin, y no su genealogía o capacidad de someter a la disidencia como sucedía en el caso de Hassan II. En este sentido, es de destacar la desaparición en los libros de texto de toda la retórica genealógica de exaltación de la dinastía 'alawí característica del periodo anterior⁴⁰⁸. Siguiendo esta lógica jurídica, el comportamiento

⁴⁰⁸ El problema de la legitimación de la monarquía en el derecho natural, por ende, en el comportamiento justo del monarca es que cualquier actuación, comportamiento o ley injusta es susceptible de ser sancionada o considerada inválida; lo mismo ocurriría con el gobernante

de Mohammed VI debe ajustarse a la norma del derecho natural - religioso - internacional, debiendo eliminar todo aquella normativa jurídica positiva contraria a los derechos humanos, y es esto último lo que van a tratar de reflejar los manuales escolares de la reforma.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que al tratarse de un enfoque confesional hacia los derechos humanos, algunos derechos y valores morales son distintos o abordados desde una perspectiva diferente a las propuestas del Consejo de Europa, como por ejemplo la cuestión de la igualdad de género, ámbito que los manuales abordan desde una óptica más política que social. Obsérvese que los derechos de las mujeres aparecen ligados a sus estatus de grupo específico o minoría lo que implica una concepción "cultural" de género, de manera que sus derechos van a estar vinculados a su posición social. Esta concepción del lugar de la mujer en la sociedad está lejos de reivindicar la igualdad de género y de reclamar la no discriminación laboral, educativa o económica. Los manuales se limitan a asumir que la situación actual de la mujer en Marruecos es injusta y, en consecuencia debe mejorar puesto que la injusticia atenta al derecho natural (y por ende, religioso e internacional). Pero esto no implica una igualdad de género que pueda poner en peligro el modelo de familia patriarcal musulmana moderna cuyo modelo idealizado ejemplifican los manuales: madre a cargo de la educación de los hijos independientemente de su situación laboral, padre profesional liberal e hijos (normalmente dos, niño y niña) obedientes, solidarios y aplicados en la escuela. Algo similar a la cuestión de la igualdad de género sucede con la relación entre religiones, planteada desde una perspectiva de la tolerancia, de forma coherente con la materia de Historia.

En cualquier caso, estos contenidos implican un cambio significativo respecto a los programas del plan anterior. Este cambio se debe, entre otros, al empeño en implementar la enseñanza de los Derechos Humanos y a la ciudadanía del ya mencionado Omar Azziman⁴⁰⁹, con la participación de *Transparency Maroc*, la

injusto, algo que Hassan II tuvo muy en cuenta a elaborar todo el fundamento jurídico de la monarquía en torno a la teoría clásica del califato según al-Mawardi o al-Ghazali.

⁴⁰⁹ Responsable de la cátedra de UNESCO para la investigación y la enseñanza de los Derechos Humanos desde 1996, Ministro de Justicia (1997-2002), presidente del *Conseil consultatif des droits de l'homme* (CCDH), asesor del rey y de múltiples organismos internacionales. Actualmente preside el Conseil supérieur de l'enseignement.

Organisation Marocaine des Droits Humains OMDH y la Association Marocaine des Droits Humains (AMDH).

Por otra parte, si los contenidos y didáctica, en líneas generales, marcan la diferencia con los manuales de Educación Cívica del periodo anterior destinados al segundo ciclo de enseñanza básica (actual preparatoria o colegial) cuyo fin principal era la propaganda monárquica, los nuevos manuales de Educación para la Ciudadanía no estarán exentos de intenciones políticas. En la línea de la legitimación jurídica del monarca expuesta anteriormente, y al igual que sucedía con la materia de Historia, todas las iniciativas de Mohammed VI susceptibles de formar parte de un proceso democratizador en base a la movilización social serán incorporadas a los programas escolares, como se puede observar en el manual de tercero de enseñanza preparatoria⁴¹⁰ (anexo II) que ilustra como el rey es un actor más de la sociedad civil; sin duda el más dinámico agente movilizador gracias, entre otras actuaciones, a la labor realizada en el marco de la Fundación Mohammed VI (Ver anexo II, página 168 del manual).

Todo ello en un contexto de deslegitimación soterrada del reinado de Hassan II puesto que se reconoce la injusticia social y la represión como realidades sociales y políticas heredadas si bien susceptibles de ser superadas gracias a la acción del nuevo rey capaz de generar un verdadero cambio social. Dicha transformación social, da a entender el manual, es un camino que debe andar la sociedad en su conjunto gracias, de un lado a la iniciativa real (nunca gubernamental) por medio de la implementación de instancias democratizadoras como por ejemplo el Defensor del Pueblo (anexo II, página 179 del manual) o el Consejo Consultivo para los Derechos Humanos; y de otro a la movilización social gestada desde participación solidaria desde de las organizaciones no gubernamentales. El manual propone varios ejemplos de ellas en materia de defensa de los Derechos Humanos: Amnistía Internacional Marruecos, la Association Marocaine des Droits Humains (AMDH) y el Foro marroquí para la verdad y la justicia⁴¹¹.

⁴¹⁰ *El faro de sociales, 3º de enseñanza preparatoria*, Top Edition, Casablanca 2005, p 168,178-179

-منار الإجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي توب إيديتيون

⁴¹¹ *Forum marocain pour la vérité et la justice* (FVJ)

Otro ejemplo es la lección quinta del mencionado manual, titulada “Moralización de la vida pública. Concepto y herramientas. Propuesta de un plan para la lucha contra la corrupción”⁴¹², cuyos objetivos de aprendizaje están vinculados a la compañía nacional para la moralización de la vida pública⁴¹³:

- "Identificación del concepto "moralización" de la vida pública y algunas herramientas que garantizan su ejecución.
- Percepción del peligro de la corrupción para la sociedad y demostración de su situación.
- Participación activa en la propuesta del plan de lucha contra la corrupción en mi entorno cercano.

No hay duda de que has oído o leído o seguido en los medios de comunicación nacionales algunos escándalos económicos o administrativos (los comedores escolares, la caja nacional de previsión social), por lo que ha sido necesaria una llamada a la moralización de la vida pública y la lucha contra las diversas formas de degradación de las costumbres. De modo que: ¿Cuál es el significado de "moralización" de la vida pública? ¿Cómo luchamos juntos en la propuesta de un plan de lucha contra la corrupción en nuestro entorno cercano?"

Una vez expuesta la corrupción como una realidad social a la vez que un escándalo mediático, el manual proporciona numerosos ejemplos de corrupción así como varias definiciones, entre ellas, la de *Transparency Maroc*⁴¹⁴, en la línea de lo

⁴¹² Ibid., 170

تخليق الحياة العامة: المفهوم الآليات إقتراح خطة للمحاربة الرشوة

⁴¹³ Ibid., 171

أهداف تعلماتي: تعرف مفهوم تخليق الحياة العامة وبعض الآليات الكفيلة بتنفيذه إدراك خطورة الرشوة على المجتمع وتبيان مواقف منها. المشاركة النشيطة في إقتراح خطة لمحاربة الرشوة في محيطي القريب.

لا شك أنك سمعت أو قرأت أو تابعت، في وسائل الإعلام الوطنية بعض الفضائح المالية وإدارية (المطاعم المدرسية، الصندوق الوطني للضمان الإجتماعي...) مما إستوجب الدعوة إلى تخليق الحياة العامة والتصدي لمختلف أشكال الفساد. فما المقصود بتخليق الحياة العامة، وما هي الآليات الكفيلة بذلك؟ وكيف نشارك جميعا في إقتراح خطة لمحاربة الرشوة؟

⁴¹⁴ Ibid.

تتخذ الرشوة شكلين أساسيين

الأول هو الأكثر إنتشارا، ويعاني منه المواطن يوميا في علاقته بالإدارة، والمستضعفون هم أكثر تضررا منه، كما ان الذين يجهلون حقوقهم هم أكثر عرضة له. ويعتبر هذا النوع من الرشوة مسا سافرا بالكرامة وخرقا لحقوق الإنسان

expuesto en el capítulo tercero, es decir la corrupción es consecuencia del analfabetismo y de la ausencia de cultura democrática:

“La corrupción toma dos formas básicas:

La primera es la más extendida y la sufre el ciudadano cada día en su relación con la administración, y afecta más a los más vulnerables entre ellos, pues son los que ignoran sus derechos los más expuestos a ella. Este tipo de corrupción afecta a la dignidad y vulnera los Derechos Humanos. La segunda afecta ampliamente a la economía, resultado de la traición a la confianza y es un medio ilegal de influenciar y enriquecerse a través del poder y gangrena el comercio y la hacienda nacionales e internacionales, sean públicos o privados”.

Acto seguido, se enumeran las soluciones, que pueden ser de orden jurídico - administrativo pero con un importante componente de quorum social como es el pacto o acuerdo para la mejora del comportamiento del funcionario⁴¹⁵:

“En tanto que funcionario público, me comprometo a lo que sigue:

- Ejecutar las directrices de mis superiores excepto en los casos en los que estas directrices se encuentren fuera de la ley
- Cooperación absoluta con las instancias responsables descritas por ley para el trabajo de control, inspección e investigación
- Rechazo a la propagación de informaciones que atañen al secreto profesional y rumores sobre asuntos que dañen la administración o la reputación de las personas.

الثاني، يصيب قطاعات اقتصادية واسعة، ينتج عن خيانة الأمانة، وهو وسيلة غير مشروعة للإثراء والاستحواذ على السلطة وينخر العمليات التجارية والمالية الوطنية والدولية عمومية كانت أو خصوصية. مقتطف من ميثاق الجمعية المغربية لمحاربة الرشوة
www.maroctransparency.org

415

Ídem p. 171

بصفتي موظفا عموميا ألتزم بما يلي
تطبيق التعليمات الصادرة عن الرؤساء، إلا في الحالات التي تكون تلك التعليمات مخالفة للقانون
التعاون المطلق مع الأشخاص والهيئات المكلفة بصفة قانونية بعمليات المراقبة والتفتيش والبحث
الإمتناع عن تسريب المعلومات التي تدخل ضمن السر المهني وعن بث إشاعات من شأنها الإضرار بالإدارة أو سمعة
الأشخاص
الإمتناع عن الاستغلال منصبى من أجل الحصول على إمتياز مادي أو أي إمتياز بخدم مصالح الشخصية أو العائلية
الإمتناع عن ربط علاقات نفعية بأشخاص أو هيئات ترتبط مصالحهم بقرارات الإدارة التي أتمى إليها.
مقتطف من ميثاق حسن سلوك للموظف، 2004

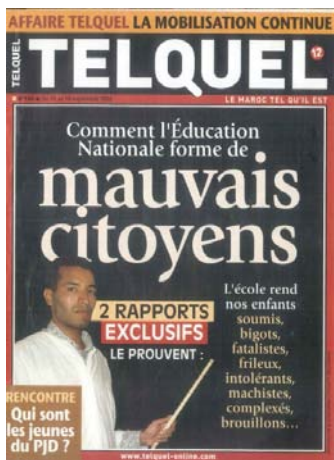
- Rechazo al beneficio de la profesión para conseguir un provecho material o cualquier provecho personal o familiar
- Rechazo a la creación de redes de intereses con las personas o las instancias para su beneficio a través de las decisiones de la administración a la que se encuentren vinculadas”.

Extracto de: Acuerdo para la mejora del comportamiento del funcionario, 2004

O de tipo educativo como es la propia asignatura que permite al alumno tener conciencia social en la propia comunidad. Finalmente se advierte que la corrupción tiene consecuencias penales y que está sancionada por la religión.

En resumen, los contenidos de los últimos cursos de enseñanza secundaria obligatoria (preparatoria o colegial) adolecen de un exceso propagandístico y legitimador del monarca como movilizador de la sociedad que tienen como consecuencia el que se pueda llegar a perder de vista toda buena intención en materia de formación para la ciudadanía. La exposición de los contenidos, es además, muy compleja desde una perspectiva tanto didáctica, lingüística o gráfica. Finalmente, no está de más recordar que este enfoque más proselitista respecto a la monarquía se enmarca en la tradición de introducir al alumnado de secundaria en el discurso nacionalista más elaborado, característica del elitismo de las culturas escolares de marruecos.

El número 190 (2005) de la revista semanal *Tel Quel* incluía un reportaje especial dedicado a la enseñanza en Marruecos, titulado "Cómo la educación nacional forma malos ciudadanos"⁴¹⁶:



Imagen, portada del número 190 de la revista Tel Quel

⁴¹⁶ *Tel Quel* n° 190 10-18 de septiembre de 2005 Casablanca

Dicho reportaje se hacía eco de una forma un tanto amarillista de dos estudios recientemente presentados ante el Ministerio de Educación Nacional.

El primero, titulado "*Le degré d'application des droits humains dans les manuels scolaires*", había sido realizado por Khadiya Merwazi, miembro de la OMDH. Dicho informe era un análisis crítico de varios manuales escolares de materias diversas (lengua árabe y enseñanza islámica), llegando a la conclusión de que los manuales escolares hacen una interpretación religiosa de los derechos humanos, especialmente en lo que respecta a la representación de la mujer (infrarrepresentada o representada con velo) y a la relación interreligiosa, entre otras cuestiones. La conclusión a la que llega el autor del reportaje, Driss Ksikes, es que los manuales representan valores arcaicos cuya consecuencia principal es la formación de ciudadanos intolerantes, argumento avalado con fragmentos extraídos a una entrevista al politólogo Mohammed Tozy en tanto que representante del comité de elaboración de los nuevos programas. Según el artículo, Merwazi argumenta que estos resultados avalan el informe negativo del PNUD publicado ese mismo año (al cual no he tenido acceso). Ahora bien, es muy poco probable que el informe del PNUD se refiera a los mismos manuales que ha analizado la autora puesto que el curso 2004-2005 era el segundo año de implementación de la reforma, de manera que, casi la totalidad de los manuales pertenecían al plan de estudios anterior, mientras que Merwazi examina en su trabajo exclusivamente los manuales derivados del último plan de estudios.

Este informe fue presentado con bastante eco mediático ante el Ministerio, del cual obtuvo una respuesta un tanto airada aduciendo que el análisis no tenía en cuenta los esfuerzos realizados hasta el momento, algo de lo que, por otra parte, Merwazi era muy consciente en tanto que autora de la sección de educación a la ciudadanía del manual de quinto de enseñanza primaria⁴¹⁷.

⁴¹⁷ *Lo Nuevo de sociales, 5º de enseñanza primaria*, Dar Nachr al-Ma'arifa, Rabat- 2004

الجديد في الإجتماعيات السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي دار نشر المعرفة
الرباط- 2004

El segundo informe se trataba de un encargo de la AMDH al sociólogo Abdellatif Felk, titulado "*Les représentations des droits humains chez les enseignants et les enseignantes*"; basado en una encuesta a 1000 profesores. Es un estudio interesante en tanto que ofrece un panorama de la recepción de los nuevos manuales por parte del profesorado. El resultado es que el 51% del profesorado consideraba que los programas deberían mostrar una mejor adecuación a la ley islámica, entre otras cuestiones. En síntesis, el investigador concluía que los nuevos programas no se adaptaban bien al entorno cultural predominante en el seno del profesorado, algo que, por otra parte, admitía públicamente el entonces director del programas del ministerio, Abderrahmane Rami⁴¹⁸, reconociendo además, que las administraciones educativas no disponían de la capacidad para la formación continua de la mayoría de profesorado, al menos en el corto plazo. El plan de formación Ibn Roshd para la formación del profesorado en materia de derechos humanos comenzaría a implementarse en 2006, además de ello, se han creado desde 2009 clubs de derechos humanos en las escuelas, algunas de las cuales participan de forma muy activa en las redes internacionales en colaboración con las asociaciones de derechos humanos en el ámbito tanto nacional como internacional⁴¹⁹.

4.2.3 Los manuales en aula. Una aproximación a la cultura empírica de la escuela

El 22 de noviembre del año 2005 me entrevisté con el director y el profesor encargado de impartir la materia de Ciencias Sociales del liceo privado de orientación "escuela libre" Jabal Tariq (Tánger), que imparte enseñanza secundaria obligatoria (collège, preparatoria) y de cualificación (liceo).

⁴¹⁸ *Tel- Quel*, Ídem, p. 20

⁴¹⁹ Afortunadamente disponemos del informe de A. Felk para tener una idea aproximada de las recepción de los nuevos programas ya que, a pesar de solicitar numerosos permisos para realizar este mismo análisis, así como para poder desarrollar una observación participativa en un aula de enseñanza pública, nunca obtuve respuesta alguna del Ministerio a pesar, incluso, de la intercesión de personas allegadas a la instancia que debía autorizar las visitas. Se me sugirió que realizase esa misma investigación en el ámbito de la enseñanza privada. Como no era tal mi objetivo, me limité realizar una sola observación y entrevista, con el propósito de observar la percepción del profesorado respecto a los nuevos programas en un entorno favorable a los mismos y socialmente favorecido.

R. R. es profesor de Geografía, Historia y Educación a la Ciudadanía en todos los cursos de enseñanza secundaria, obligatoria y liceo. Se muestra entusiasta con la reforma, especialmente con la materia "Educación para la Ciudadanía" cuyo objetivo, explica, es desarrollar una consciencia ciudadana. Añade que, precisamente esta consciencia ha de ser previa al desarrollo político del país pues no es otro su objetivo. Por esta razón no encuentra problemas en ciertas contradicciones que le señalo en los manuales. Es un primer paso, argumenta, las leyes cambiarán cuando cambien las personas. También encuentra adecuada la pedagogía por competencias como ya expuse en el capítulo anterior. Recalca que es importante que los manuales dispongan de fuentes originales y no de un texto narrativo. La labor del profesor es enseñar a aprender. Para R.R. el libro de texto es fundamental en la vida escolar pues es una de las pocas fuentes de información a las que puede acceder el alumno en ausencia de bibliotecas públicas, diapositivas, viajes de estudio o acceso a internet, imposible en algunas zonas rurales y caro en general.

Según R.R. el excesivo número de alumnos hace la labor del profesor complicada pero no imposible. Le preocupa que los contenidos de sus materias se contradigan con "otras", le pregunto si se refiere a la enseñanza religiosa y me responde que "entre otras". Le señalo la falta de adecuación lingüística de algunos manuales y me responde que la labor del profesor es superar esta dificultad. Se lamenta de la falta de formación y desinterés de la administración y sentencia, para cerrar la entrevista, que las reformas llevan su tiempo.

El director del liceo M. H. me explica que se trata de una escuela libre, que si bien en el ámbito de los contenidos deben regirse por los planes del ministerio y usas el mismo material escolar que las escuelas públicas, al menos en el ámbito pedagógico pueden desarrollar un proyecto de centro propio cuyos objetivos principales son fomentar el espíritu crítico y desarrollar las habilidades sociales e intelectuales necesarias para formar buenos ciudadanos. Me explica que los contenidos son controlados por la inspección, que debe recibir un informe semanal. M.H. argumenta que la liberalización de los libros de texto no es tal, ya que cada centro no puede elegir libremente sus libros de texto, sino que es la delegación del ministerio la que ha

impuesto un reparto territorial de la región en cuatro secciones de manera que en cada sección se emplearán los libros publicados por unas editoriales concretas⁴²⁰. M.H. se lamenta de este hecho que obstaculiza la libertad de los centros y transgrede el espíritu de la reforma.

En 1988⁴²¹ el manual escolar se declara obligatorio en Marruecos tanto para el maestro como para el alumno, siendo el mismo para todo el país: igual contenido para todos los alumnos de un mismo nivel; tras ello, a partir del curso escolar 2002-2003 se produce una “liberalización” del manual escolar en Marruecos, de modo que actualmente existen varios manuales para un mismo curso, si bien continúan siendo los mismos para todo el país⁴²², cuyos contenidos se actualizan cada tres años. En base a los programas propuestos por el Ministerio, las editoriales elaboran sus propuestas desarrollada por equipos de autores que deberán ser validadas por el Ministerio. Los contenidos de los manuales, tanto en el plano pedagógico como ideológico, vienen determinados por los programas oficiales de forma tan detallada, que apenas existe variación entre unos manuales y otros más allá de la maquetación, ilustraciones y variaciones gráficas.

⁴²⁰ Una actuación si no ilegal, al menos contradictoria con la *Charte*. Según explica el propio Abderrahmane Rami, Director de programas del Ministerio, son los equipos directivos de los centros los que tiene la competencia para elegir los manuales.: " *Ce sont les équipes d'enseignants, d'inspecteurs, de directeurs d'établissements, de formateurs et de représentants des associations des parents d'élèves qui opèrent ce choix, au niveau de chaque circonscription pédagogique et conformément aux besoins des élèves et aux spécificités de leur entourage. C'est une première au Maroc. Le ministère n'impose plus de livres aux établissements scolaires*". En entrevista a Abderrahmane Rami, Rami, "La diversification est bénéfique aux élèves", Aujourdhui.ma | 16-09-2004

⁴²¹ 'Abbas el-Jirari, *Douya an al-Kitab al-Madrasi*, 1988 Majalla Tarbouia. p.7. En . Maamouche, *Modèles sociaux et valeurs présentes par deux manuels scolaires de lecture 1989-90*, Memoria de D.I.E.P., 19

⁴²² En este sentido se han producido numerosas críticas pues el Libro Blanco parecía abrir la puerta a la posibilidad de introducir variantes regionales, en el marco de la descentralización de la enseñanza. Pero, finalmente, las Academias Regionales no tienen competencias en el ámbito de los manuales escolares. Tampoco los centros eligen qué manuales van a utilizar en sus aulas, pues es la delegación ministerial quien toma esta decisión en base, hoy por hoy, a un reparto territorial de las distintas ediciones.

Ahora bien, ¿hasta qué punto los manuales de estudiados condicionan o influyen tanto en el imaginario individual del alumno como en la creación de una memoria colectiva y la de unos estereotipos culturales? De este modo, Rafael Valls⁴²³ considera que se tiende a valorar en exceso la cuestión, tanto por parte de los investigadores como por los poderes públicos y las administraciones educativas. Otros autores como R. Bourquía, M. al-Harras, M. al-Ayadi y H. Rachik⁴²⁴ otorgan una importante capacidad de influencia a los contenidos expuestos en los programas e impresos en los manuales escolares al comparar las opiniones religiosas de jóvenes encuestados en relación a sus valores religiosos y los reflejados en los manuales escolares de enseñanza islámica.

En esta misma línea se sitúa la opinión de A. Escolano quien considera que el libro de texto es un objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional,

"que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula. Como un verdadero micromundo educativo que es, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes. Acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza, además de en una creación cultural adscrita al habitus de la profesión docente"⁴²⁵.

⁴²³ VALLS, Rafael.. "La Historia enseñada en España a través de los manuales de Historia (enseñanza primaria y secundaria)". En TIANA, Alejandro *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencia pedagógicas*, UNED, 2000, 49

⁴²⁴ Bourquía, R, al-Harras, M, al-Ayadi, M y Rachik, H, *Les jeunes et les valeurs religieuses*, Eddif, Casablanca, 2000

⁴²⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín, "El manual escolar y la cultura profesional de los docentes", *Tendencias Pedagógicas* 14, 169-180 2009, p.170

En conclusión, los contenidos vehiculados y repetidos a lo largo de años de socialización escolar constituyen, como mínimo, un “lugar de la memoria” de los ciudadanos, en la formación y transformación de los valores culturales y sociales.

CONCLUSIONES

Un modo de educación tradicional - elitista

A pesar de las sucesivas reformas de enseñanza que han tenido como objetivo la institucionalización de una sistema de educación nacional en Marruecos así como su extensión, en la primera década del siglo XXI, el sistema educativo marroquí presenta unas características, siguiendo la propuesta analítica planteada por R. Cuesta (2005), propias de un modo de educación tradicional elitista, tanto en el plano estructural como en el curricular. Al déficit de infraestructuras y medios, especialmente en zonas urbanas y periurbanas además una generalización incompleta de la escolarización (limitada, a pesar de su extensión en la última década, a la enseñanza primaria) se une una educación secundaria y universitaria de acceso muy selectivo así como el uso de pedagogías muy diferenciadas en ambos niveles. A esto hay que añadir casi total ausencia de referencias a la psicología educativa en los discursos pedagógicos, la escasa presencia de la pedagogía y la didáctica de las diversas disciplinas en la enseñanza superior así como su limitada influencia en la elaboración de programas y manuales escolares. Tal y como se ha insistido en los capítulos segundo y tercero de esta investigación el sistema, favorece, además, la promoción social a través de la educación a aquellos que hayan estudiado fuera de la estructura nacional de enseñanza, es decir en la enseñanza privada, preferentemente en francés, o en la enseñanza francesa en el extranjero, convirtiendo los usos lingüísticos en una herramienta de segregación social. Esto es así porque, a pesar de un largo proceso de arabización iniciado tras la independencia, en la enseñanza superior, sólo las facultades de derecho, letras y sharía imparten sus materias en árabe. Los estudios que capacitan para una inserción laboral en sectores tradicionalmente asociados a la élite marroquí (ingenierías, medicina y economía) continúan estando prácticamente vedadas a la mayor parte de la población

que se ha formado siguiendo el currículo impartido en árabe en su totalidad que se implantó en la enseñanza primaria a partir de la reforma del año 1985.

La Charte nationale d'éducation et de formation (1999): derechos humanos, tolerancia y globalización

El sistema educativo actual es resultado del trabajo de una *Commission Spéciale Education-Formation* (COSEF) encargada de elaborar un programa de reforma global para el sistema de la educación -formación, el cual debía superar de una vez por todas el debate ideológico respecto a la cuestión de la arabización de la enseñanza, además de tratar algunas medidas liberalizadoras que tuvieron menor repercusión pública en su momento y de gran actualidad en el año 2015, tales como la introducción de tasas en la enseñanza no obligatoria y la promoción de la enseñanza privada. La *Charte nationale d'éducation et de formation* (1999), es el documento marco a partir del cual se han ido elaborando los diversos decretos que han ido estructurado la reforma así como los programas que debían guiar el nuevo currículum nacional. Dicho currículum diverge sustancialmente del anterior al enunciar como objetivos de la enseñanza de una ciudadanía activa y democrática, la tolerancia religiosa, la promoción de los derechos humanos e iniciar, además, un proceso de apertura en la escuela hacia otras realidades lingüísticas en Marruecos al introducir, aunque de forma restringida, la enseñanza del tamazight en la escuela.

Como hemos mostrado a lo largo de la tesis, en el origen de estas decisiones se hallan múltiples causas, si bien me centraré en dos de ellas, en primer lugar es reflejo de la participación de nuevos actores en el ámbito político vinculados a los tradicionales partidos de izquierda (anteriormente excluidos de la participación política) o provenientes de los movimientos asociativos e incluso del medio intelectual y académico a lo largo de los últimos años del reinado de Hassan II, pero sobre todo en los primeros años del de Mohammed VI. La nueva imagen de la monarquía se sustenta en el discurso del cambio hacia la democracia gracias a la acción del rey en tanto que promotor de instancias democratizadoras e impulsor y catalizador de la movilización social gestada desde la participación, entendida como solidaria, en asociaciones, fundaciones y organizaciones no gubernamentales. Todo ello incluye una

deslegitimación disimulada del reinado de Hassan II, puesto que se reconoce la injusticia social y la represión como realidades sociales y políticas heredadas, si bien susceptibles de ser superadas gracias a la mencionada movilización social. La creación de la COSEF y las medidas anunciadas en la Charte se insertan plenamente en esta dinámica.

En segundo lugar, muchas de las directrices que recoge la Charte han sido también implementadas en una buena parte de los sistemas educativos del planeta, desde Europa hasta América Latina puesto que forman parte de las propuestas pedagógicas y de gestión recomendadas por los organismos internacionales, entre ellas el Banco Mundial, FMI, OCDE y UNESCO, así como otras agencias donantes de ayuda al desarrollo. El discurso globalizado en educación que estas instituciones han convertido en discurso al servicio de su acción política, defiende la denominada "pedagogía por competencias" en el ámbito didáctico- pedagógico, exigir el enfoque participativo en la gestión entendido como sinónimo de buena gobernanza, y demanda, en consecuencia, de democratización de las instituciones. Este tipo de discursos, sin embargo, facilitan el desarrollo de políticas de privatización de la educación o de desregulación estatal en favor del acceso fácil (en tanto que desregulado) del capital privado al "negocio de los servicios públicos", entre ellos la educación. El vocabulario que atañe a las competencias y a la participación suele limitarse a "la cultura administrativa de la escuela", esto es a los programas, leyes y materiales escolares a modo de superposición pedagógica, sin que el discurso liberalizador en educación haya penetrado demasiado en el día a día de las aulas.

Ahora bien, es evidente que la participación de nuevos actores en la vida política ha significado la aparición también de nuevos temas en el currículo de materias como la educación cívica, transformada en educación a la ciudadanía con todo lo que ello conlleva en materia de formación en derechos humanos, o la historia, materia en la que sólo tras la reforma se han introducido cuestiones como la pluralidad cultural y lingüística o la tolerancia religiosa. Estos contenidos, por otra parte, en el caso de Marruecos se han imbricado en la narrativa tradicional legitimadora del poder de la monarquía alawí basada en la identidad étnica árabe y el islam, generando de esta manera una nueva narrativa nacional legitimadora del papel de la monarquía, frente al

discurso que reivindicaba el papel del partido político del Istiqlal que caracterizaba los planes arabizados anteriores y que, desde esa óptica nacionalista propia del siglo XX, negaba cualquier identidad étnica o lingüística en Marruecos que no fuese la árabe.

Una historia nacional: arabización, islamización

Por lo que respecta al currículo de historia, hasta la publicación de los programas arabizados de 1973, la enseñanza secundaria se realizaba en francés siguiendo unos manuales escolares resultado de la interacción entre historiadores y pedagogos- algo que no volvería a suceder hasta la actual reforma- , manuales que vehiculaban una narrativa respecto a la historia nacional de tipo, podríamos decir, crítico- postcolonial. El objetivo de los programas del citado año fue no sólo arabizar la enseñanza de las ciencias sociales sino también “descolonizarlas” radicalmente, lo que, en la práctica, consistiría en la arabización no sólo lingüística sino también étnica de la narrativa de la historia escolar al negar historicidad nacional a todo aquello que no fuese considerado como árabe o proto árabe (fenicio-cartaginés). La arabización implicaba, además, la islamización de los contenidos, lo cual tuvo como resultado una tradicionalización de los mismos así como de sus objetivos pedagógicos. Estos programas, como hemos mostrado en la investigación, eran consecuencia, por una parte, de una cesión por parte de Hassan II, siempre reticente a renunciar a la enseñanza secundaria en francés, a las presiones por parte del partido Istiqlal por arabizar la enseñanza, en un contexto de reincorporación del partido a la arena política después de diez años de estado de excepción que habían debilitado la legitimidad del monarca. El monarca, por otra parte, intentaba reforzar la legitimidad volviendo a la lucha anticolonial, transformando la reivindicación por la denominada recuperación de Sahara Occidental y el posterior mantenimiento de la unidad nacional tras la Marcha Verde en "causas sagradas"⁴²⁶, para ello, buscará además el refuerzo ideológico en dotar de un carácter carismático espiritual a su figura, reforzando su papel simbólico como líder espiritual de la nación, amir al-muminin, velador de la unidad nacional.

⁴²⁶ PLANET CONTRERAS, A. I., y HERNANDO DE LARRAMENDI, M., "Marruecos en transición y el modelo español", *Anales de Historia Contemporánea*, N°. 16, 2000, págs. 119-133, p129

Objetivo descolonizador que no acaba de cumplirse, dado que los sucesivos programas nacionales implementados, incluyendo la reciente reforma educativa han propuesto un currículo de historia que no es sino una reacción a la que fue enseñada durante la época del Protectorado, es decir, una respuesta a los hitos históricos forjados durante la colonización desde la concepción narrativa y a partir de las fuentes y herramientas de análisis propias no sólo de la ex-metrópoli sino también de la historia diseñada y enseñada en el Protectorado francés. Me refiero a la narrativa de la resistencia, que se expresará en los manuales escolares en su versión más dura, anticolonial, negando para la identidad marroquí cualquier tipo de hibridación en periodo histórico alguno con elementos, en teoría, provenientes del continente europeo. La historia escolar se caracteriza por un discurso nacionalista que en lo que respecta a la antigüedad, - como también ocurría en el caso de los manuales españoles con los íberos, o en el caso francés con los galos-, sitúa lo auténticamente indígena en lo beréber (amazig), definido étnicamente como oriental (semita) y mostrado como resistente a las diversas oleadas colonizadoras en el territorio. Como hemos visto, ello se explica como una reacción a la historia enseñada en la escuela colonial francesa durante el Protectorado, la cual establecía un paralelismo entre la empresa colonial de Francia y la expansión de Roma. La historia nacional, por contra, ha forjado el mito de la resistencia beréber a la romanización estableciendo un paralelismo en la historia contemporánea con la resistencia beréber a la acción colonial en el Norte de África (Abdelkrim el-Jattabi, el emir Abd el-Qader, etc.). Ahora bien, este mito actúa sólo en el plano simbólico, dado que el elemento étnico que representa la identidad nacional es el árabe, arrinconando el elemento beréber al ámbito del folklore .

Es importante destacar la presencia de dos discursos históricos en la enseñanza de la historia en la escuela nacional marroquí, uno de corte mítico-religioso, destinado a la enseñanza primaria y otro, post-colonial nacionalista para la secundaria, segmentación por etapas que alcanzaría su punto álgido con los programas de la materia de historia del plan de estudios aprobado en el año 1985 el cual arabizaría toda la enseñanza secundaria. Dichos programas no incluían la enseñanza de la historia previa al islam en la enseñanza básica (nivel que en la reforma actual se corresponde con primaria y preparatoria -collège) mientras que en bachillerato el programa comenzaba en la prehistoria. Se trata en resumen, de una selección social por contenidos y pedagogía.

Como se ha podido analizar en la investigación, en los programas de historia convivían dos concepciones muy distintas de la misma, que se correspondían también con pedagogías diferentes, de modo que los cursos quinto y sexto de enseñanza básica se caracterizaban por haber sido realizados desde una concepción nacional religiosa muy tradicional que incorporaba una pedagogía clásica de la enseñanza primaria basada en preguntas puestas cerradas ; mientras que los manuales de los cursos séptimo, octavo y noveno a partir de un formato expositivo, eran portadores unos contenidos de corte nacionalista en torno a la dinastía ‘alawí y a la narración mítica de la lucha contra el colonialismo. Esta historia escolar que comenzaba con la revelación islámica y que se interrumpía con la independencia de Marruecos, se caracterizaba por la exaltación de la monarquía a través de una periodización dinástica del devenir histórico además de una concepción del poder profundamente teológica basada en la teoría del imamato, la cual sitúa a la shura (o consulta), al califato y a la ba’ia (juramento de lealtad al soberano) como bases del poder político en el islam. Ambas narrativas (las de la enseñanza primaria, por un lado, y la de la secundaria preparatoria-collège, por otro) reproducían el discurso oficial de la monarquía sustentado en base a cuatro pilares: la propia monarquía, la unidad nacional, el islam y la arabidad, y que tradicionalmente se resumen en el eslogan “Dios, Patria y Rey”. Esto es una cuestión nada baladí si tenemos en cuenta que una gran parte de la población escolar no lograba acceder al segundo ciclo de enseñanza básica. Si consideramos las deficiencias en el proceso de arabización, tales como la mala formación del profesorado en dicha lengua, la inadecuación de los materiales didácticos al nivel lingüístico del alumno, la falta de reflexión sobre la didáctica del árabe, la infrautilización de dicha lengua en el medio social fuera del contexto religioso o el prestigio de otras lenguas, especialmente el francés, como medio para alcanzar el éxito social o económico, comprenderemos que las consecuencias más inmediatas de este primer plan de estudios totalmente arabizado en las enseñanzas primarias y medias hayan sido, por un parte, un reforzamiento del sistema educativo privado (en francés, principalmente, lengua de la enseñanza superior no arabizada) seguido de un debilitamiento de la enseñanza pública y, por otra, una mayor aculturación de las élites paralela a una islamización del resto de la sociedad. ¿Pretendía Hassan asegurarse II, de esta manera, la lealtad de súbditos fieles a amir al-muminin?. Cabría preguntarse, a la vista de los programas analizados en esta investigación, si no fue la umma quien acogió leales miembros en su seno.

Por otra parte, la segmentación entre niveles educativos y la segregación lingüística han caracterizado el sistema de educación nacional marroquí desde su origen puesto que, desde la independencia del país y hasta el año 1973 se ha mantenido un sistema de enseñanza secundaria en francés heredero de las estructuras, currículum y profesorado del Protectorado, mientras que parte de la enseñanza primaria se había arabizado. Se trataba de un elitismo educativo basado en una selección social lingüística muy similar a la que existía desde los años cuarenta del siglo XX, momento en que el acceso al bachillerato francés se generalizaba para los ciudadanos musulmanes.

Colonialismo, postcolonialismo: algunas continuidades narrativas

Consecuentemente, autores como P. Vermeren⁴²⁷ o S. D. Segalla⁴²⁸ sitúan el germen de dicho elitismo del sistema de enseñanza marroquí en el periodo colonial, en el protectorado francés. La causa, argumentan, es por un lado, estructural puesto que, debido a su falta de vocación universal, era deficitario en infraestructuras y profesorado, de manera que la escuela nacional partía de una situación de desventaja a la hora de generalizar la educación pública, y por otro, de tipo social puesto que los sucesivos gobiernos independientes han tendido a reproducir el tipo de educación elitista en la que se formaron durante el periodo colonial, argumento que muestra su peso en algunas continuidades curriculares que se han mantenido hasta nuestros días pero que quizá sea determinista y esencialista en exceso, puesto que historiadores de la educación como R. Cuesta o J. Mainer no dudan en caracterizar como tradicional-elitista el modo de educación propio de las metrópolis (Francia y España) en el mismo periodo en base a cuestiones tales como las deficitarias cifras de escolarización (España) y la segmentación entre enseñanza primaria y secundaria. Desde mi punto de vista, el elitismo educativo en Marruecos es fruto no sólo de las estructuras segregacionistas heredadas del Protectorado, sino además, de la victoria política tras la independencia del nacionalismo marroquí más conservador, constituido por una elite, que sólo no renunciaría a la enseñanza francesa en Marruecos, sino que pretendía restringirla a su

⁴²⁷ VERMEREN, P.

⁴²⁸ SEGALLA, S.D.

propio entorno a la vez que promocionaba la arabización en la enseñanza pública, oponiéndose a la escolarización universal y laica propuesta por las posturas más liberales de una izquierda que perdería definitivamente la batalla ideológica en los años de plomo.

Un rasgo definitorio, por otra parte, de la educación en la colonial en Marruecos era su forma "asociacionista", consecuencia del importante peso que adquirirían los sectores más conservadores en el imperialismo francés del primer tercio del siglo XX. El concepto "asociación" significaba, en el contexto colonial, algo más que un mero gobierno indirecto, se trataba de un complejo proyecto político culturalista basado en toda una teoría social que pretendía, adaptarse a las "cultura de los nativos" fundamentándose en lo que de ellas se definía desde la producción intelectual colonial generando, de esta manera, una forma de control político y social segregado. Por lo que respecta a la enseñanza, tuvo como consecuencia el desarrollo de un sistema opuesto a las teorías universalistas propias de la Tercera República cuya máxima aspiración era forjar ciudadanos patriotas. Durante los primeros años del Protectorado, por contra, se establecieron múltiples tipos de enseñanza "adaptados" a las diferentes realidades socioculturales, así esencializadas: escuelas para colonos, escuelas para hijos de aristócratas, escuelas populares urbanas, escuelas beréberes.

Consecuencia de todo ello, es sin duda, una reacción también de tipo cultural-ideológico por parte de las élites formadas en este sistema, y es en este sentido en el que debe interpretarse la insistencia en la negación de la identidad (es) amazig o beréber en el discurso nacionalista. El Dahir de 11 de septiembre de 1914 , que tenía por objetivo la adaptación de las costumbres beréberes en la administración de justicia, inauguró toda una serie de disposiciones legales y administrativas que buscaban implementar una estrategia cuyo propósito era evitar la cohesión entre movimientos que pudiesen actuar contra la ocupación colonial y que se basaba en ahondar en la división étnica entre marroquíes arabófonos o urbanos, representantes de *bled al-majzén* (definidos como fieles al estado) y berberófonos, eminentemente rurales o *bled siba* (lugar de la disidencia). Dicha estrategia tuvo su punto de inflexión con la promulgación del denominado Dahir Beréber , el 16 de mayo de 1930, mediante el cual se excluía a las comunidades bereberes de la administración de justicia de los tribunales de sharía, al

servir de catalizador de la oposición nacionalista marroquí, que reivindicaría la unidad nacional entorno al hecho religioso.

A partir de este momento, una de las cuestiones más difíciles de resolver para la historia enseñada en las escuelas es la definición de quiénes son los beréberes y cuál es el papel que juegan en la configuración histórica de la nación marroquí. Como he expuesto más arriba, la reacción a la política beréber del Protectorado fue la creación de una narrativa de la resistencia que definía lo beréber como oriental, pero que, a la vez, situaba el origen de la nación en las poblaciones beréberes resistentes a Roma que ocupaban, en teoría, el espacio que se corresponde, aproximadamente, con la Mauritania tingitana romana. Dichas poblaciones sólo adquirirían su carácter de proto-nación con la llegada de los árabes y el islam, gracias a la figura del sultán quien proporcionaría orden y unidad al territorio hasta ese momento organizado tribalmente.

A pesar del discurso postcolonial de tipo panarabista, este es un planteamiento prácticamente igual al propuesto por el manual, *Les grandes étapes de l'Histoire du Maroc*, elaborado por el director de instrucción pública G. Hardy, lo cual muestra, que a pesar de la arabización e islamización de los currícula, no sólo existe una importante continuidad narrativa con la historia escolar propuesta por el protectorado sino que es allí donde se encuentra el origen de la disciplina.

Por otra parte en el contexto actual, la reivindicación de un origen nacional beréber resistente al invasor - colonizador para Marruecos, tiene que ver, además, y de forma muy similar a la cuestión de los derechos humanos, con la búsqueda por parte de Mohamed VI de nuevas formas discursivas de legitimación entorno la identidad plural (étnica) del país. La fundación por parte del rey en 2001 del Instituto Real de la Cultura Amazigh (IRCAM), institución que ha participado activamente en la elaboración de los programas derivados de la *Charte nationale d'éducation et formation* ha significado una apuesta decisiva en favor de las reivindicaciones del movimiento beréber hasta lograr la cooficialidad del tamazig (lengua beréber estandarizada) con la reforma constitucional del año 2011, incluyendo la obligatoriedad de su enseñanza en todas las escuelas primarias del país. Ahora bien, la elección del alfabeto “tifinag” (alfabeto líbico - púnico utilizado hasta época contemporánea por los pueblos tuareg), tiene mucho que ver con esta continuidad narrativa de lo beréber como elemento originario al otorgar un

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية

الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين
لجهة الرباط سلا زمور زعير
نيابة الرباط

مدرسة القاضي عياض الابتدائية

+ΣΙCΗ ΗΕ.ΕΣ ΗΣΣΣ.Ε +οCΙЖ%+

BIBLIOGRAFÍA

ACEBAL MONTFORT, Luis (Coord.), *El enfoque basado en Derechos Humanos y las políticas de cooperación internacional*, Madrid, Asociación pro Derechos Humanos de España, 2001, www.redenderechos.org

AGERON, Charles-Robert. La politique berbère du protectorat marocain de 1013 à 1934”. *Revue d’Histoire Moderne et Contemporaine*, nº 18, pp. 50-90, 1971

AKKARI, Abdeljalil, *La escolarización en el Magreb: de la construcción a la consolidación de los sistemas educativos*, Documento de trabajo nº2 Septiembre de 2007, Madrid, Casa Árabe. http://publicaciones.casaarabe-ieam.es/documentos_de_trabajo_de_casa_arabe/DTCA002-akkari.pdf.

AKKARI, Abdeljalil, *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*. Barcelona, Icaria, 2011.

ALONSO, F. J. y GONZÁLEZ G., Irene. (edit.) *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XI*. Madrid, CSIC-Casa Árabe, 2011.

AL-QADÉRY, Mostafa, *L’etat nationale et les berèberes*, tesis doctoral, Montpellier, 1995

AL-QADÉRY, Mostafa. “Les Berbères entre la mythe colonial et la négation nationale; Le cas du Maroc”. *Revue d’Histoire Moderne et Contemporaine* 45, nº 2, (1998);

ALVAREZ JUNCO, José, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001

ANDERSON, Benedict, *Imagined communities*, Londres, Verso, 1983;

AUBRY, Sylvain. Privatisation dans l’éducation au Maroc et droit à l’éducation: fiche résumé visuelle. Global Economic, Social and Cultural Rights, Septiembre 2014.

AUDIGIER, François. *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 2000.

BAINA, Abdelkader. *Le système d'Enseignement au Maroc*, Casablanca, Les Editions Maghrébines, 1981.

BALL, S. J. *Foucault, Power and Education*. New York, Routledge, 2013.

BELARBI, A. "La représentation de la femme à travers les livres scolaires", en ALAHYANE, M (ed.), *Portraits de femmes*, Le Fennec, Casablanca, 1987

BELHOSTE, B., "Culture scolaire et histoire des disciplines", *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzione Scholastiche*, 12 (2005), pp.213-223.

BÉNABOU, Marcel *La Résistance africaine à la Romanisation*. Paris, Maspero, 1976.

BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control* Vol. 1/4: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (1971), Vol. 2/4: *Applied Studies Towards a Sociology of Language* (1973), Vol. 3/4: *Towards a Theory of Educational Transmissions* (1975), Vol. 4/4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, (1990). Routledge, London. En español, *Clases, códigos y control*, (2Vols.): *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje; Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal, 1989.

BERRADA, "Hamid, Adieu à Abdelaziz Meziane Belfkih", *Jeune Afrique*, 20 de mayo de 2010, edición online: <http://www.jeuneafrique.com/196901/politique/adieu-abdelaziz-meziane-belfkih/>.

BHABAH, Homi K. *Location of cultures*, London, Routledge, 1994;

BHABHA, Homi K. "Of mimicry and man". *The Location of Culture*. Londres-Nueva York, Routledge, 1994

BICKERMAN, Elias. "Origenes Gentium". *Classical Philology*. Vol. 47, No. 2. 1952, pp. 65-81

BLANCHARD, P. y LEMAIRE, S. *Culture coloniale. La France conquise par son Empire 1871-1931*. Paris, Autrement, 2003

BORDÉ, Guy, *Las escuelas históricas*, Madrid, Akal, 1999;

BOUKOUS, Ahmed, "L'amazighe dans la Charte: une intégration", *Prologues*, núm. 21, pp.26-31,(2001);

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C., *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970, en español, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara, 2005.

BOURDIEU, P., *Firing back against the tyranny of the market*, Londres, Verso, 2003.

BOURQUIA, R., EL AYADI, M, EL HARRAS, M., y RACHIK, H, *Les jeunes et les valeurs religieuses*, Casablanca, Eddif, 2000.

BRIGNON, J. y JOVER, H. *Les Cahiers d'histoire*, Casablanca, Dar El Kitab/Librerie Nationale, 1969-1970-1971.

BRIGNON, J. y JOVER, H. *Recueils de textes*, Casablanca, Dar El Kitab/Librerie Nationale, 1969-1970-1971.

BULHACEM, Ali, *Sociologie de l'éducation. Afrique-Orient*. Casablanca 2000.

CANCER, Pilar, “Ciudadanía y competencias básicas”, *Con-Ciencia Social*, nº12: Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. 2008.

CAÑETE JIMÉNEZ, C. “La antigüedad en la comisión de exploración científica de Argelia (s.XIX): variabilidad para un fin común”. *al-Andalus-Magreb*. Nº 13. (2006);

CAÑETE JIMÉNEZ, C. y RODRÍGUEZ DEL POZO, L, “El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y los libros de texto” en *Historia y Memoria de las Relaciones Hispano-Marroquíes*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. 2009.

CAÑETE, Carlos. “La antigüedad en la comisión de exploración científica de Argelia (s. XIX): variabilidad para un fin común”. *alAndalus-Magreb*, nº13, pp 43-68, 2006.

CAÑETE, Carlos. “Retelling the Tale: Modernity, Colonialism and the Discourse about the Roman Expansion.” En M. Dalla Riva y H. Di Giuseppe (eds), *Meetings between Cultures in the Ancient Mediterranean. Proceedings of the 17th International Congress of Classical Archaeology, Rome 22-26 sept. 2008. Bollettino di Archeologia on line*, Volumen especial I, A / A7 / 2 ,2010.

CATUSSE, Myriam et VAIREL, Frédéric, "Introduction au thème Question sociale et développement: les territoires de l'action publique et de la contestation au Maroc" , en Le Maroc de Mohammed VI : mobilisations et action publique, *Politique Africaine*, Nº 120 - Décembre 2010 <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/intro/120005.pdf> .

CEJUDO, Guillermo, M, "Discurso y políticas públicas. Enfoque constructivista". Documentos de trabajo del CIDE núm 205, México ,2008, en www.cide.edu.

Charte nationale de l'éducation et de la formation:

http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf.

CHERVEL, A, "Des disciplines scolaires à la culture scolaire", en STURM, J., DEKKER, J., ALDRICH, R. y SIMON, F. (eds.), *Education and Cultural Transmission*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary Series (II) (1996), pp. 181-195,

CHERVEL, A, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, vol. 295 (1991) pp.59-111 (publicado en *Histoire de l'Éducation* en 1988.

CHERVEL, A, *La culture scolaire. Une approche historique*, París, Belin, 1998.

CHERVEL, A. *Histoire de l'Éducation*, 18. (Versión española en *Revista de Educación*, nº 215, año 1991.

CICERÓN *El orador*, Alianza Madrid, 1991.

CITRON, Suzanne, *Le mythe national, l'histoire de France revisitée*, París, Éditions de l'Atelier 2008;

COMENIUS *Didáctica Magna* (1657). Madrid, Akal, 1986;

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993a) White Paper on growth, competitiveness and employment – The challenges and ways forward into the 21st century. Bruselas, 5 de diciembre de 1993, en http://ec.europa.eu/white-papers/index_fr.htm;

CONNELL, W.F., *A History of Education in the Twentieth Century World*, Canberra, Curriculum Development Centre, 1980.

COOPER, Frederick, *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*, Berkeley, University of California Press, 2005

CUESTA R., MAINER, J. y MATEOS, J. "La genealogía: historia del presente y didáctica crítica". en J. Mainer (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, (2008). pp. 51-82.

CUESTA, R. "La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España", Ponencia presentada en las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca sobre Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008), 15-18 de octubre de 2008;

CUESTA, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998;

CUESTA, R. *El Código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, abril, 1991.

CUESTA, R. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro, 2005.

CUESTA, R. *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2007.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA, R., "La escuela y el huracán del progreso: ¿por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?", *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 4 (2006), pp.53-94.

CUESTA, R., MAINER, J. y MATEOS, J. "Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva genealógica", en *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Autoedición por Proyecto Nebraska y CEINCE en www.lulu.com, Salamanca, 2009, pp. 19-81.

D'ALEMBERT, Article "Collage", *Encyclopédie*, publicado en "Revue rétrospective des ouvrages de l'enseignement", RIE, t. 1, o.70-77, 1885

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier, "La educación neoliberal y sus repercusiones en educación" *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 13, Nº. 2, (2010) (Ejemplar dedicado a: Mercantilización de la educación), págs. 23-38;

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier, *La educación neoliberal y sus repercusiones en educación*. Barcelona, El Roure-Ciencia, 2007;

DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Col. Homo Sociologicus 4, Barcelona, Ediciones Península, S.A., 1975.

DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta. 1982.

DURKHEIM, Emile. *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Franci*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1992.

DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas en Francia*, Madrid, Ediciones La Piqueta 1989.

DUSSEL, I y CARUSO, M., *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

EL AYADI, Mohammad, *Le modèle social marocain à la lumière du discours scolaire*. tesis doctoral, Sorbona 1981;

EL FARAH, Tahar Abou. “*Maroc: l'INDH un chantier de règne*”. *La Vie éco*, 9 de agosto de 2014, www.lavieeco.com.

EL JIRARI, Abbas, *Douya an al-Kitab al-Madrasi*, Majilla, Tarbouia, 1988. Apud. . Maamouche, *Modèles sociaux et valeurs présentes par deux manuels scolaires de lecture* 1989-90, Memoria de D.I.E.P.

EL MOUDDEN, Abderrahmán, “L'histoire entre la recherche et l'enseignement (déperditions scientifiques et manipulations idéologiques”, en B.E.S.M. Dossier sobre: *Enseignement et Système scolaire*. Nº 149-150 IBAAQUIL, Larbi, *L'école marocaine et la compétition sociale. Stratégies, aspirations*. Fundación K. Adenauer. Rabat 1996, 160-1

EL-AYADI, Mohammad, *La jeunesse et l'Islam, tentative d'analyse d'un habitus religieux cultive*, en *La jeunesse et les valeurs religieuses*. Ed. Eddif. Casablanca 2000. Embajada de España en Marruecos Education. Bureau technique d'education *Cooperation espagnole au Maroc*. 2006;

ESCOLANO BENITO, Agustín, "El manual escolar y la cultura profesional de los docentes", *Tendencias Pedagógicas* 14, 169-180, 2009.

ESCOLANO BENITO, Agustín, “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, número extraordinario sobre “La educación en la España del siglo XX” (2000), pp.201-218.

Eurydice (dir.) (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice, p. 1–88 (Eurydice2005a)

FELIÚ, Laura, *El jardín secreto; Los defensores de los derechos humanos en Marruecos*. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2004.

FERNÁNDEZ FONFRÍA, Lidia, la formación islámica tradicional (al-ta'lim al-asli) vista a través de la revista Da'wat al-Haqq, Historia, Identidad, Alteridad, Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores, Colección Temas y Perspectivas, núm.2, Salamanca, 2012.

FERRY, Jules, "Lettre aux Instituteurs" (Circulaire adressée par Monsieur le ministre de l'Instruction publique aux instituteurs concernant l'enseignement moral et civique, Paris, le 17 novembre 1883 en el blog "Apuntes desde el rito francés", Jules Ferry: escuela pública laica, 9 de junio de 2011, en <https://ritofrancesmoderno.wordpress.com/2011/06/09/jules-ferry-escuela-publica-laica/> FORCADELL, Carlos *et al.*(eds.), *Nacionalismo e Historia*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (CSIC), 1998.

FORCADELL, Carlos *et al.*(eds.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

FOUCAULT, M, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

FOUCAULT, M, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966;

FOUCAULT, M, *L'ordre du discours* , Paris, Gallimard, 1971

FOUCAULT, M, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1970

GELLNER, Ernest, *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Barcelona, Gedisa, 1998, (1987);

GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 2003, (1983);

GIMENO SACRISTÁN, José, *La Pedagogía Por Objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1986,

GONZÁLEZ, Irene “La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe”, en DAVILA P. y NAYA L.M. (coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Tomo II, Espacio Universitario Erein, Donosita, p. 700-708, 2005,

GONZÁLEZ, Irene, *Escuela e ideología en el Protectorado español en el Norte de Marruecos (1912-1956)*, Barcelona, Edicions Bellaterra-Casa Árabe, 2015.

GONZÁLEZ, Irene, "El ejército, actor de la política educativa española en el norte de Marruecos durante el Protectorado". En *Revista de Historia Militar*, LVI, nº extraordinario, (2012), pp. 69 – 100.

GONZÁLEZ, Irene, "Escuelas, niños y maestros: la educación en el Protectorado español en el norte de Marruecos", En *Awraq*, 5-6, (2012), pp. 117 – 133.

GONZÁLEZ, Irene, "La política educativa española en el norte de Marruecos (1860-1912)". En Francisco MARTÍNEZ, J. y GONZÁLEZ, I. (Eds.), *Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX*. 18, pp. 219 - 252. Madrid, Comunidad de Madrid, CSIC-Casa Árabe, 2011.

GONZÁLEZ, Irene, "La politique éducative espagnole dans le nord de Maroc pendant le Protectorat (1912-1956)". *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*. 135, pp. 191 - 20 02/06/2014. Disponible en: <<http://remmm.revues.org/8475>;.

GONZÁLEZ, Irene, "The Political Instrumentalization of an Educational Model in a Colonial Context: Spanish-Arab Schools in Spanish Morocco (1912-1956)", *Journal of North African Studies*, nº 20 - 2, pp. 265 - 283. Taylor and Francis, 2015.

GONZALEZ, Irene, *La Conferencia de Algeciras, motor de la política educativa en Marruecos*, en ANTONIO PINTOR, Pilar y O'NEILL PECIONO, Rosabel (dir.), *La Conferencia Internacional de Algeciras de 1906. Cien años después*, Cadiz, Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, (2008) p. 477-490

GONZÁLEZ, Irene, *Spanish Education in Morocco, 1912-1956. Cultural Interactions in a Colonial Context*. Eastbourne, Sussex Academic Press, 2015.

GONZÁLEZ, Irene. "La hermandad hispano-árabe en la política cultural del franquismo (1936-1956). *Anales de Historia Contemporánea* 23, p. 183-197, 2007.

GOODSON, I. F. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares – Corredor, 1995.

GRANGUILLAUME, Gilber, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983;

HA, Marie- Paule, "From 'Nos Ancêtres, les Gaulois' to 'Leur Culture Ancestrale'. Symbolic Violence and the Politics of Colonial Schooling in Indochina". *French Colonial History* 3. (2003), pp.101-17.

HALBWACHS, Maurice. *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1952 (1^a ed. 1925).

HARDY, Georges, Note sur l'enseignement des indigènes, 10 de abril 1921, ANF 47AP 171/24, "Quelques remarques", 9 de febrero de 1924, ANF 475AP 171/2/91;

HASSANI IDRISSE, Mostafa, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan, (2005);

HASSANI IDRISSE, Mostafa, TUTIAUX-GUILLON, N., WAHMI, K., et CAJANI, L., "Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire ", *Cartable de Clio*, n° 5, 2006), pp. 28-43.

HASSANI IDRISSE, Mostafa. " Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné", *Libération*, 25 Abril 1996, publicado en *Attadriss*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, Nouvelle série, n° 1 (2002), pp. 65-68.

HASSANI IDRISSE, Mostafa. " Pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc ", *Diversité canadienne*, vol. 7, no 1 (invierno 2009), pp. 37-41;

HASSANI IDRISSE, Mostafa. "A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire ?", *Libération*, 1 de mayo de 2001. Publicado también en *Attadriss*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, Nouvelle série n°3, 2005, (2002), pp. 43-48;

HASSANI IDRISSE, Mostafa. "La didactique de l'histoire au Maroc: genèse d'une discipline éducative ", *Historiens et Géographes*, n° 396, 2009, 235-242.

HASSANI IDRISSE, Mostafa. "Mémoire de soi et mémoire de l'autre (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc)", *Attadriss*, n° 7, F.S.E., Rabat, 1984.

HASSANI IDRISSE, Mostafa., (Dir.) *Méditerranée. Une histoire à partager*, Bayard, Paris, 2013.

HASSANI-IDRISSE, Mostafa, *Les manuels d'Histoire et identité nationale. Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc*. Thèse de 3ème Cycle, Université Paris VII, 1982.

HASSANI-IDRISSE, Mostafa., L'Europe dans l'enseignement de l'histoire au Maroc. Une place privilégiée et une perception ambivalente. En http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Etude_Maroc.pdf.

HERNANDO DE LARRAMENDI, Miguel. *La política exterior de Marruecos*. Madrid, Editorial MAPFRE, Colección El Magreb, 1997.

HERY, Evelyne. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999;

HIRTT, Nico. *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid, Minor, 2003;

HOBBSAWM, E.J., *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge University Press, 1990;

IBAAQUIL, Larbi, "Le discours scolaire et idéologie au Maroc", *Revista Lamalif*, n° 95, (marzo 1979), pp. 32-45;.

IBAAQUIL, Larbi, *L'école marocaine et la compétition sociale. Estratégias, aspirations*. Rabat, Fundación K. Adenauer, 1996;

IZQUIERDO, Ferran (ed.). *Poder y regímenes en el Mundo Árabe contemporáneo*, Barcelona, Fundación CIDOB, 2009.

JACKSON, Ph, *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, en español, *La vida en las aulas*, ed. Morata, Madrid, 2001.

JULIA, D., "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp.45-78;

JULIA, D., "La culture scolaire comme objet historique", en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Paedagogica Historica, Supplementary Series (I), pp-353-354, 1995.

KHATIBI, A. *Chemins de traverse: essais de sociologie, textes réunis et revus par Nejjar S.*, Rabat, Éditions Okad, 2002.

KOCOGLU, Yusuf, Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Rapport commandité par l'OCEMO dans le cadre du programme Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC). Fiche pays système d'éducation et de formation : Maroc. Décembre 2014 en <http://ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2015/04/Etude-OCEMO-Fiche-Maroc.pdf>

KOHTALL, Florian, "La démocratie renversée sur l'usage de la bonne gouvernance" en *Egypte et au Maroc: le cas des réformes de l'enseignement supérieur*, Camau, Michel et Massardier, Gilles, (dir). –*Démocraties et autoritarismes. Fragmentation et hybridation des régimes*. pp.241-261 Paris, Karthala, 2009.

KROTKI Karol J., BEAUJOT Roderic. “La population marocaine : reconstitution de l'évolution de 1950 à 1971”. *Population*, 30e année, n°2, 1975.

LA FUENTE, Gilles, *Le Dahir berbère*, en:
<http://www.mondeberbere.com/civilisation/histoire/dahir/encyclo.htm>, consultado el 12 de agosto de 2015.

LA FUENTE, Gilles. *La Politique berbère de la France et le nationalisme marocain*, París, Harmattan, 1999.

LARBI, George A., *The New Public Management Approach and Crisis States*, United Nations Research Institute for Social Development, Ginebra, 1 Sep 1999.

LAROUÏ, Abdallah “La colonisation en perspective”. *Esquisses historiques*. Casablanca, Centre de Cultura Arabe, 2001.

LAROUÏ, Abdallah, *Historia del Magreb. Desde los orígenes hasta el despertar magrebí*, Madrid, Ed. Mapfre, 1994.

LAROUÏ, Abdallah, *Islam et histoire*, Paris, Flammarion, Albin Michel, 1999;
LAROUÏ, Abdallah. *L'histoire du Maghreb: Un essai de synthèse*, Casablanca, Centre Culturel Arabe. 1995 [1970];

LAROUÏ, Abdallah. *Les Origines sociales et culturelles du nationalisme maghrébin*, Casablanca, Centre culturel arabe, 1993 [1977].

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

LELEUX, Cl. *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruselas, De Boeck, 2000.

LEMIRINI, Ahmed. *Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation*, Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc, Dossier 50 Ans de Développement Humain & Perspectives 2025, 2006.

LÉVI PROVENÇAL, E. *Les historiens des chorfas*, Casablanca, Ed. Afrique-Orient, 1991.

LOPEZ GARCÍA, Bernabé y HERNANDO DE LARRAMENDI, Miguel. *Historia y memoria de las relaciones hispano-marroquíes. Un balance en el cincuentenario de la independencia de Marruecos*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2009.

LOPEZ GARCÍA, Bernabé y RAMÍREZ, Ángeles. *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David M. Hart*. Barcelona, Edicions Bellaterra, Colección Alborán, 2002.

LÓPEZ GARCÍA, Bernabé, Marruecos, los años de plomo, *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, nº4, (enero-abril de 2008).

LOPEZ GARCÍA, Bernabé. *Marruecos en trance. Nuevo Rey, nuevo siglo, ¿nuevo régimen?*, Madrid, Biblioteca Nueva-Política Exterior, 2000.

LUCIANO “Cómo debe escribirse la historia”, *Obras*, vol. III, Biblioteca Clásica Gredos, Madrid, 1990.

MAINER B., J. y MATEOS, J. “Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Revista de Educación*, número extraordinario, (2007), pp. 191-214.

MAINER BAQUÉ, J. (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

MAINER BAQUÉ, J. “La construcción social de la conducta. Consideraciones sobre el caso español desde la perspectiva de los modos de educación”; en *Con-ciencia social*, nº 12, (2008), pp. 21-31.

MAINER BAQUÉ, J. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid, CSIC, 2009.

MAINER BAQUÉ, Juan, “La construcción social de la conducta. Consideraciones sobre el caso español desde la perspectiva de los modos de educación”, *Con-Ciencia Social* nº12: Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela, 2008.

MARAVALL, J. A. *Antiguos y modernos. Visión de la historia e idea de progreso hasta el Renacimiento*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, “De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos modos de modernización en América Latina”, *Anthropos*, 2004.

MAYORGA PORTILLO, Cristina, El currículo de geografía e historia en la enseñanza no universitaria del reino de Marruecos, *Íber*, nº54, 2007-

MEDA Project. Soutien à l'Education de base. Contrat. Réf.: EU/103.04.486 A, Rapport final sous composante 2.1. "Evaluation diagnostique de la qualité des curricula au niveau des cycles de l'enseignement primaire en arabe, en français et dans les matières scientifiques et technologies (y compris les mathématiques)". Noviembre 2006

MEN, *Document-synthèse des activités réalisées en matière d'intégration de l'égalité des chances dans la planification stratégique au DEN et dans les AREF*, Julio 2005.

MEN, *Document-synthèse des activités réalisées en planification stratégique dans le cadre du programme d'appui à la consolidation d'habilités et d'instruments de gestion au regard de la réforme en éducation*, Julio 2005.

MEN. Conseil Supérieur de l'Enseignement. Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation. Rapport Analytique. *Rapport Annuel 2008* (4 Vols.);

MEN. Département de l'Education Nationale. *Reforme du Système Educatif: Bilan et perspectives*. Octobre 2006;

MERCHÁN, F. Javier. "Profesores y alumnos en la clase de Historia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, pp. 90-94, 2002.

MERCHÁN, F. Javier. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro, 2005.

MESSOUDI, Younes, L'enseignement, une histoire bruyante et stérile, *Zamane*, 22 de Novembre de 2013 en www.zamane.ma.

MIJARES, Laura. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. 2006.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification, Division du Suivi des Plans de Scolarisation. *Rapport EPT 2012*. Rabat, 2012.

Ministère de l'Éducation Nationale. "La rentrée scolaire et universitaire 2006-7", *Education-Formation Info*. (2006 Septembre-Octubre).

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Superior, de la Formation des Cadres, et de la Recherche Scientifique. Aperçu sur le systeme educatif marocain. Préparé et diffusé à l'occasion de la 47ème session de la Conférence Internationale de l'Education Genève:2-11 septembre 2004., Rabat.

MOATASSIME A., *Arabisation et langue française au Maghreb. Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Paris, P.U.F.-I.E.D.E.S. 1992.

MOSCOSO GARCÍA, Francisco, “La pentaglosia en Marruecos. Propuestas para la estandarización del árabe marroquí”. MEAH, SECCIÓN ÁRABE-ISLAM [0544-408X//1696-5868] 59 2010.

MOSCOSO GARCÍA, Francisco. “Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, Bereber, Árabe estándar, lenguas europeas”. *al-Andalus-Magreb*, nº10 (2002-2003).

MOUSTAOU SRHIR, Adil, *Lenguas, identidades, discursos en Marruecos: la pugna por la legitimidad*. Tesis doctoral. UAB, Barcelona, 2007.

NORA, Pierre (dir.). *Les lieux de la mémoire*, (3 vols) París, Gallimard, 1984-1992; Observatoire permanent de la coopération française . Rapport 2000. Paris.

O'SHEA, Karen *Comprendre pour mieux se comprendre : Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, nº DGIV/EDU/CIT (2003) 29;

OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SOMOZA, Miguel, (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PAREJO FERNÁNDEZ, Mª Angustias, “Liberalización política y redefinición de la oposición: la Kutla y la reforma constitucional en Marruecos (1992-2006)”, *MEAH*, Sección Árabe-Islam[0544-408X//1696-5868], nº59 (2010), pp. 91-114.en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/6878/1/Parejo10.pdf>.

PASCON P. *Le Haouz de Marrakech*, 2 tomes, CURS, CNRS, INAV-Rabat, Rabat, 1983.

PASCON, P. " La sociologie, pourquoi faire?", en “Pascon, 30 ans de sociologie du Maroc (textes anciens et inédits)”, *Bulletin économique et social du Maroc*, nº 155-56, pp. 59-70.

PAYE, Lucien, "Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc. (Des origines jusqu'au 1956)" Edición de BENCHEKROUN, Mohammed, Rabat, Imprimerie Arrisala, 1992.

PAYE, Lucien, *Enseignement et société musulmane. Introduction et évolution de l'Enseignement moderne au Maroc*, Rabat, Ed. Mohamed Benchechroun, 1992.

PENNELL, C.R. *Morocco since 1830: A History*. Londres. Hurst, 2000.

PEREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *Memoria, Historia y Poder. La construcción de la identidad nacional en España*, en:

PINAU, P., “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en PINAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, 2001, pp. 27-52

PLANET CONTRERAS, Ana Isabel y HERNANDO DE LARRAMENDI, Miguel “Marruecos en transición y el modelo español”. *Anales de Historia Contemporánea*. Universidad de Murcia. Volumen: 16. pp.: 119-136. (2000);

PLANET CONTRERAS, Ana Isabel y RAMOS, Fernando (editores). *Relaciones hispano-marroquíes. Una vecindad en construcción* Guadarrama, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2006

PLANET CONTRERAS, Ana Isabel, DELGADO, Irene, CHÁVARRI, Pilar y OÑATE, Pablo (coord.): “El sistema político del Reino de Marruecos” en *Sistemas de organización política contemporánea*. UNED, pp. 603-607, (2002)

POPKEWITZ, T. *Cosmopolitanism and the age of school reform, Science, education and making society by making the child*, New York, Routledge, 2008;

POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (Eds.) *Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, New York, Teachers College Press, 1998;

QUIJADA MAURIÑO, Mónica, "Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina: siglo XIX", *Revista de Indias*, Vol. 60, N° 219, pp.373-394 (2000);

QUINTILIANO, M. F. *Sobre la formación del orador. Doce libros. Parte primera. Libros I-III*. Tomo I. Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca y Caja de Salamanca y Soria, 1997;

RABINOW, Paul. *French Modern: Norms and Forms of the Social Environment*, Cambridge, MIT Press, 1989;

RACHICK, H. y BOURQUIA, R., "La sociologie au Maroc", *Sociologies, Théories et recherches*, 18 octobre 2011, URL : <http://sociologies.revues.org/3719>.

RADI, Mohammed, *Le développement de l'éducation en milieu rural. Propositions stratégiques*. Rabat, Dar Nach al-Maarifa, 1995.

RADI, Mohammed, *Le développement de l'éducation en milieu rural. Propositions stratégiques*. Rabat, Dar Nach al-Maarifa. 1995;

RICOEUR, Paul. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Le Seuil; 2000;

RIVET, Daniel. “École et colonisation au Maroc: La politique de Lyautey au début des années 20”. Cahiers d’Histoire 21, pp. 173-197, (1976);

RIZVI, F., LINGARD, B., and LAVIA, J, Postcolonialism and Education: Negotiating a Contested Terrain, *Pedagogy, Culture and Society*, Vol.14, nº 3, (Octubre de 2006), pp.249-262;

RODRIGUEZ DEL POZO, Laura, CAÑETE JIMÉNEZ, Carlos, “El conocimiento de España y Marruecos a través de la bibliografía y los libros de texto” en Historia y Memoria de las Relaciones Hispano-Marroquíes, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2009;

RODRÍGUEZ DEL POZO, Laura. "El discurso identitario en Marruecos a través de los manuales escolares de Historia: la evolución de las identidades étnica y religiosa", *Multiculturalismo e interculturalidad en los manuales escolares*. CEINCE, Berlanga de Duero, Soria, 4-6 de julio de 2006;

RODRÍGUEZ DEL POZO, Laura. “La evolución del discurso identitario en Marruecos a través de los manuales escolares de Historia: las cuestiones étnica y religiosa” *Awraq*, XXIII AECI (2006);

RODRÍGUEZ DEL POZO, Laura. “Los nuevos manuales de Historia en Marruecos: ¿innovación didáctica o continuidad en el discurso”. Monográfico “El currículo de los países de la emigración”. *IBER*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 54 (2007)

RODRÍGUEZ DEL POZO, Laura. “Problems and perspectives of the new generation of researchers on the Arab world and the Mediterranean in Spain and the United Kingdom”, con MCALLUM, Fiona, SOLER I LECHA, Eduard et alii., en *Researching the Mediterranean*, GILLESPIE, Richard y MARTÍN, Iván (Eds.) British Council, Barcelona, (2006)

RODRÍGUEZ MARCOS, Javier. “Entrevista a Hanif Kureishi”. El País Semanal, nº 2.019, (7 de junio de 2015);

ROQUE, María Angels, “Los retos de la interculturalidad en el mediterráneo”. *Quaderns de la Mediterrànea*, nº 1, Barcelona, Icaria, 2000;

SACRISTÁN, G. et al, *Educación por competencias. ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Ed. Morata, 2008;

SACRISTÁN, G. *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata 1982.

SAGET, Anne-Marie, *La famille dans les manuels de lecture arabe au Maroc*, Memoria de licencia, I.P.E.A.I. Roma, 1981;

SAHLI, Mohamed *Décoloniser l'histoire: introduction à l'histoire du Maghreb*. Paris, F. Maspero, 1965;

SEGALLA, Spencer D. *The Moroccan Soul. French Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance, 1912 -1956*, Nebraska University Press, 2009.

SOUALI, Mohamed, *L'Institutionnalisation du système de l'Enseignement au Maroc*. Paris, L'Harmattan, 2004;

TAWNEY, R.H., *Secondary Education for all*, The Educative Advisory Committee of the Labour Party, London, 1920.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2008;

TODOROV, Tzvetan. *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Península, 2002.

TOZY, Mohammed, *Monarquía e Islam político en Marruecos*. Barcelona, Ed. Bellaterra, 2000;

TOZY, Mohammed. "Los retos de la interculturalidad en el mediterráneo". *Quaderns de la Mediterrànea*, nº 1, p.68.

TYACK, D. y CUBAN, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2000.

UNESCO Bureau pour le Maghreb, *Education au Maroc. Anlayse du secteur*, (2010/ED/FU/RAB/PI/2), Rabat, 2010;

UNESCO, *Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. 2005.

UNESCO. Maroc et Mauritanie. Etudes de cas: 2007. (2008/EFA/MRT/PI/2008).

VERMEREN, P., *École, élite et pouvoir. Maroc et Tunisie au XXe siècle*. Alizés, Rabat, 2002.

VERMEREN, Pierre. *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*. París, La Découverte, 2002.

VIDAL, Lourdes (coord.), *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur*, Doc. De trabajo nº 8. IEmed-Fundación Carolina, Madrid 2006.

VIÑAO, A., "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en MAINER, J. (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2008;

VIÑAO, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Ediciones Morata, 2006 (2º edición);

WEBER, Eugen, *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, Stanford, California, 1976.

WINKER, Donald, "Descentralización de la educación: Participación en el manejo de las escuelas a nivel local", LSHD paper series n° 8, Banco Mundial, se puede encontrar el texto completo en:

<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1997/05/438340/descentralizacion-de-la-educacion-participacion-en-el-manejo-de-las-escuelas-al-nivel-local#>

World Bank Education Statistics en <http://knoema.fr/WBEdStats2015May/education-statistics-world-bank-may-2015>.

ZAY Jean, ministre de l'Education Nationale, 25 de mayo de 2015
<http://www.humanite.fr/jean-zay-ministre-de-leducation-nationale-du-front-populaire-575009>

Consultas en la red (no autor):

"Des parents d'élèves fustigent l'explosion des tarifs des écoles privées", en Medias 24, 28 de enero de 2014, <http://www.medias24.com/SOCIETE/8576-Maroc.-Des-parents-d-eleves-fustigent-l-explosion-des-tarifs-des-ecoles-privees.html>

"Education: Le roi Mohammed VI appelle à la mobilisation". 360 Le Maroc, 20 de agosto de 2013, www.le360.ma/fr/politique/education-le-roi-mohammed-vi-appelle-a-la-mobilisation-2631.

Civil Society Helpdesk,

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/Gesti%C3%B3n_del_ciclo_de_proyecto

http://eeas.europa.eu/delegations/morocco/projects/overview/index_fr.htm.

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-93-754_es.htm

<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>

[URL_ID=7702&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7702&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

http://www.amazighworld.org/human_rights/index_show.php?id=2440

<http://www.ambafrance-ma.org>.

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Rapports/lang_evinW.

<http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>

Documentación

.a.-Objetivos e indicaciones pedagógicas para el Primer Ciclo de Enseñanza Básica
Programas y objetivos didácticos

أهداف وتوجيهات تربوية

للسلك الأول من التعليم الأساسي

التربية الإسلامية. Enseñanza Islámica

اللغة العربية. Árabe

الرياضيات. Matemáticas

التربية الفنية. Educación artística

الإجتماعيات. Sociales

النشاط العلمي. Actividad científica

التربية البدنية. Educación física

Años 1997, 1996, 1995, 1993, 1992 y 1990

.b.- Documentos didácticos para los nuevos programas de estudios. Años cuarto y quinto de Educación Básica, Sociales, Educación artística, Iniciación a la Tecnología y Matemáticas

وثائق تربوية حول المناهج الدراسية الجديدة للسنتين الرابعة والخامسة من التعليم الأساسي، الإجتماعيات والتربية الفنية والتفتح التكنولوجي والرياضيات

1990

Dirección de Enseñanza Primaria y Primer Ciclo de Enseñanza Básica

Rabat- Reino de Marruecos

المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية

الكتابة العامة

مديرية العامة للشؤون التربوية

مديرية التعليم الأولى والسلك الأول من التعليم الأساسي

.c.- La Charte nationale de l'Éducation et la Formation

Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Secretaría general. Dirección General de Asuntos Educativos.

.d.- Libro Blanco. Selecciones y directrices educativas basadas en la revisión de los programas educativos.

Comisión de Revisión de los Planes Educativos Marroquíes para la Enseñanza Primaria, Secundaria, Preparatoria y Profesional

Ministerio de Educación Nacional

Rabat- Reino de Marruecos

Junio de 2002

CD-ROM

الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية

لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي

وزارة التربية الوطنية

ربيع الأول 1423 يونيو 2002

Manuales:

لإجتماعيات

السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي

كتاب التلميذ

مكتبة السلام الجديدة –

Sociales

Primero de Enseñanza Secundaria Preparatoria

Libro del Alumno

Maktaba as-Salam al-Yadida 2003

الإجتماعيات

لسنة الخامسة من التعليم الاساسي

كتاب التلميذ

إفريقية- الشرق

Sociales

5º año de Enseñanza Básica

Libro del Alumno

Ed. Ifriquia- Al-Sharq 1994

الإجتماعيات

لسنة السادسة من التعليم الاساسي

كتاب التلميذ

مطبعة النجاء الجديدة

Sociales

6º año de Enseñanza Básica

Libro del Alumno

Ed. al-Niya' al-Yadida 1993

التاريخ

لسنة السابعة من التعليم الاساسي

كتاب التلميذ

دار النشر المغربية

Historia

7º año de Enseñanza Básica

Libro del Alumno

Ed. al-Nasr al-Magrebiyya1995

التاريخ

لسنة الثامنة من التعليم الاساسي

كتاب التلميذ

مطبعة النجاء الجديدة

Historia

8º año de Enseñanza Básica

Libro del Alumno

Ed. al-Niya' al-Yadida1993

التاريخ

لسنة التاسعة من التعليم الاساسي

كتاب التلميذ

مطبعة دار نشر المغربية

Historia

9º año de Enseñanza Básica

Libro del Alumno

Ed. Dar Nashr al-Magrebiyya1993

ANEXO I

Índices de los manuales (Historia y Educación para la Ciudadanía)

لسنة الخامسة من التعليم الاساسي
كتاب التلميذ
إفريقية- الشرق
1994

التاريخ

البرنامج

- 1- المدينة والقبيلة العربية قبيلة ظهور الإسلام
- 2- نشأة الرسول
- 3- مراحل الدعوة الإسلامية بمكة
- 4- قيام الدولة الإسلامية
- 5- الخلافة الراشدية
- 6- الفتوحات في عهد الخلفاء الراشدية
- 7- إفريقية الشمالية عند بداية الفتح الإسلامي
- 8- تأسيس الخلافة الأموية
- 9- توسع المساحات المزروعة وإملاك الأراضي
- 10- الفتوحات في عهد الأمويين
- 11- الدعوة العباسية
- 12- الخلافة العباسية خلال العصر العباسي الأول
- 13- التجارة الإسلامية في العصر العباسي الأول
- 14- الحياة الثقافية في العصر العباسي الأول
- 15- بغداد
- 16- الإمارات الإسلامية بالمغرب الأقصى
- 17- المغرب الإسلامي في النصف الأخير من القرن الثاني الهجري
- 18- الحكم الأموي بالأندلس في عهد الإمارة والخلافة
- 19- جامع قرطبة

5º año de Enseñanza Básica
Libro del Alumno
Ed. Ifriquia- Al-Sharq
1994

Historia

Programa

- 1.- La ciudad y la tribu árabe antes de la aparición del Islam
- 2.- La formación del Profeta
- 3.- Etapas de la predicación en Meca
- 4.- Establecimiento del Estado Islámico
- 5.- El Califato Ortodoxo
- 6.- Las conquistas islámicas en época de los Califas Ortodoxos
- 7.- El Norte de África al comienzo de la conquista islámica
- 8.- Fundación del Califato Omeya
- 9.- Extensión de la superficie agrícola y de la propiedad de la tierra
- 10.- Las conquistas islámicas en época Omeya
- 11.- La llamada 'abbasí
- 12.- El primer periodo del Califato 'Abbasí
- 13.- El comercio islámico durante el primer periodo 'abbasí
- 14.- La vida cultural durante el primer periodo 'abbasi
- 15.- Bagdad
- 16.- Los emiratos islámicos de Marruecos
- 17.- El Magreb islámico en la segunda mitad del siglo II de la Hégira
- 18.- El poder omeya de al-Andalus en la época del Emirato y del Califato
- 19.- La mezquita de Córdoba

لسنة السادسة من التعليم الاساسي
كتاب التلميذ
مطبعة النجاء الجديدة
1993

التاريخ

البرنامج

- 1- قيام الدولة الإدريسية و إمتدادها
- 2- التجارة المغربية في عهد الأدارسة
- 3- فاس في عهد الادرسى
- 4- قيام الدولة الأغالبة و إمتدادها
- 5- قيام الدولة الفاطميين و إمتدادها
- 6- الوضعية السياسية بالأندلس خلال القرن الخامس الهجري
- 7- الحياة الإقتصادية بالأندلس خلال القرن الخامس الهجري
- 8- الحياة الثقافية بالأندلس خلال القرن الخامس الهجري
- 9- قيام الدولة المرابطية و إمتدادها
- 10- التجارة المغربية في عهد المرابطين
- 11- تأسيس مراكش
- 12- ابن تومرت و دعوته
- 13- قيام الدولة الموحدية و إمتدادها
- 14- التجارة المغربية في عهد الموحدين
- 15- المآثر العمرانية الموحدية
- 16- الدولة الحفصية
- 17- الشرق الإسلامى قبيلة الحروب الصليبية
- 18- اسباب الحروب الصليبية ومراحلها الكبرى
- 19- نتائج الحروب الصليبية

6º año de Enseñanza Básica
Libro del Alumno
Ed. al-Niya' al-Yadida
1993

Historia

Programa

- 1.- Establecimiento del Estado Idrisí y su extensión
- 2.- El comercio marroquí en época idrisí
- 3.- Fez en época idrisí
- 4.- Establecimiento del Estado Aglabí y su extensión
- 5.- Establecimiento del Estado Fatimí y su extensión
- 6.- Situación política en al-Andalus hacia en siglo quinto de la Hégira
- 7.- La vida económica en al-Andalus hacia el siglo quinto de la Hégira
- 8.- La vida cultural en al-Andalus hacia el siglo quinto de la Hégira
- 9.- Establecimiento del Estado Almorávide y su extensión
- 10.- El comercio marroquí en época almorávide.
- 11.- Fundación de Marrakech
- 12.- Ibn Tumart y su predicación
- 13.- Establecimiento del Estado Almohade y su extensión
- 14.- El comercio marroquí en época Almohade
- 15.- Restos culturales de la civilización almohade
- 16.- El Estado Hafsí
- 17.- El Oriente Islámico durante las Cruzadas
- 18.- Causas de las Cruzadas y sus etapas más importantes
- 19.- Consecuencias de las Cruzadas

لسنة السابعة من التعليم الاساسي
كتاب التلميذ
دار النشر المغربية
1995
البرنامج

القسم الأول: أوروبا بين القرنين 13 و 17
1- تأثر أوروبا بالحضارة الإسلامية العربية
2- الإنبعث الإقتصادي ونهضة المدن في أوروبا
3- النهضة الأوروبية: التحولات الفكرية والفنية والدينية
4- الإستكشافات الأوروبية الكبرى وبداية التوسع الأوروبي
القسم الثاني: الشرق الإسلامي بين القرنين 13 و 17

5- الشرق الإسلامي بعد سقوط بغداد: المماليك و ظهور الصفويين
6- نشأة الإمبراطورية العثمانية وإمتدادها
7- الحضارة العثمانية
القسم الثالث: أ- المغرب الإسلامي بين القرنين 13 و 14م
8- إنقسام المغرب الإسلامي بعد سقوط الدولة الموحدية
9- الدولة المغربية: قيام حكم المرينيين ومحاولات توحيد المغرب الإسلامي
10- الحضارة المرينية: المجتمع والحياة الإقتصادية
11- الحضارة المرينية: العمران و الفكر
القسم الثالث: ب- المغرب الإسلامي بين القرنين 15 و 17م
12- المغرب الإسلامي بين الإيبيريين والعثمانيين

Historia
7º año de Enseñanza Básica
Libro del Alumno
Ed. al-Nasr al-Magrebiyya
1995

Programa

Primera parte: Europa entre los siglos XIII y XIV

- 1.- Influencia de la civilización árabe-islámica en Europa
- 2.- El renacimiento económico y el resurgimiento de la ciudad en Europa
- 3.- El Renacimiento europeo: transformaciones intelectuales, artísticas y religiosas.
- 4.- Los grandes descubrimientos europeos y el comienzo de la expansión europea

Segunda parte: El Oriente islámico entre los siglos XIII y XIV

- 5.- El Oriente islámico tras la caída de Bagdad: Los Mamelucos y la aparición de los Safavíes
- 6.- Formación del Imperio Otomano y su extensión
- 7.- La civilización otomana

Tercera parte: a.- El Marruecos islámico entre los siglos XIII y XIV

- 8.- Fragmentación del Marruecos islámico después de la caída del Estado Almohade
- 9.- El Estado Marroquí: Establecimiento del gobierno meriní e intentos de unidad del Magreb islámico
- 10.- La civilización meriní: sociedad y vida económica
- 11.- La civilización meriní: cultura y pensamiento

Tercera parte: b.- El Marruecos islámico entre los siglos XV y XVII

- 12.- El Marruecos islámico. Entre Ibéricos y Otomanos

- 13- الولايات العثمانية بالإفريقيا الشمالي
- 14- الدولة المغربية: قيام السعديين وردّ الأخطار الخارجية
- 15- الدولة المغربية في أوج عهد السعديين: التنظيمات الداخلية والعلاقات الخارجية
- 16- الحضارة المغربية في عهد السعديين: مظاهر الجبماعية الإقتصادية
- 17- الحضارة المغربية في عهد السعديين: مظاهر الفكرية والعمرانية
- 18- الدولة المغربية: تدهور السعدي وتفكك المغرب
- 19- إفريقيا السوداء بين القرنين 13م و17م

- 13.- Las provincias otomanas del Norte de África
- 14.- El Estado Marroquí: Los sa'adies y el rechazo a los peligros exteriores.
- 15.- El Estado Marroquí en el apogeo de la época sa'adí: organización interna y relaciones exteriores.
- 16.- La civilización marroquí en la época sa'adí: aspectos sociales y económicos
- 17.- La civilización marroquí en la época sa'adí: aspectos intelectuales y culturales
- 18.- El Estado Marroquí: decadencia de los Sa'adíes y desintegración de Marruecos
- 19.- El África negra entre el siglo XIII y XVII

لسنة الثامنة من التعليم الاساسي
كتاب التلميذ
مطبعة النجاء الجديدة
1993

البرنامج

- محور الأول: أوروبا بين القرنين السابع عشر و
التاسع عشر
1- التحولات الاقتصادية و الإجتماعية بأوروبا بين
بداية القرن السابع عشر و نهاية القرن التاسع
عشر
2- الثورة الأمريكية و تطوّر الولايات المتحدة
الأمريكية
3- الثورة الفرنسية: الأسباب و المراحل و النتائج
4- الإمبريالية الأوروبية في القرن التاسع عشر
محور الثاني: العالم الإسلامي وإفريقيا في موا جهة
الأطماع الأوروبية بين القرنين السابع عشر والتاسع
عشر
5- الإمبراطورية العثمانية: التدهور الداخلي وبداية
التفكك الترابي
6- الإمبراطورية العثمانية: محاولات الإصلاح و
تزايد التدخل الأجنبي
7- الجزائر في القرن التاسع عشر
8- تونس في القرن التاسع عشر
9- ليبيا في القرنين الثامن عشر و التاسع عشر
10- قيام الدولة العلوية
11- الدولة العلوية: مرحلة توطيد السلطة المركزية
و التوحيد البلاد
12- الدولة العلوية: إستقرار السياسي وإفتتاح
التجاري والدبلوماسي في عهد سيدي محمد بن عبد
الله

Historia
8º año de Enseñanza Básica
Libro del Alumno
Ed. al-Niya' al-Yadida
1993
Programa

Primera parte (eje): Europa entre los siglos XVII y XIX

- 1.- Transformaciones económicas en Europa entre principios del siglo XVII y finales del siglo XIX
- 2.- La Revolución Americana y el desarrollo de los Estados Unidos de América
- 3.- La Revolución Francesa: causas, etapas y consecuencias
- 4.- El imperialismo europeo en el siglo XIX

Segunda parte (eje): El mundo islámico y África y la confrontación con las ambiciones europeas entre los siglos XVII y XIX

- 5.- El Imperio Otomano: decadencia interna e inicio de su desintegración territorial
- 6.- El Imperio Otomano: intentos de reforma y aumento de la intervención extranjera
- 7.- Argelia en el siglo XIX
- 8.- Túnez en el siglo XIX
- 9.- Libia en los siglos XVIII y XIX
- 10.- Establecimiento del Estado 'Alawí
- 11.- El Estado 'Alawí: etapa de la consolidación del poder central y de la unidad nacional
- 12.- El Estado 'Alawí: estabilidad política, apertura comercial y diplomática en la época de Sidi Muhammad ben 'Abdallah

- 13- الدولة العلوية: سياسة الإحتراز في عهد المولى سليمان
- 14- الحضارة المغربية في القرنين السابع عشر والثامن عشر
- 15- التدخل الأوربي بالمغرب في القرن التاسع عشر
- 16- عواقب التدخل الأوربي بالمغرب
- 17- محاولات الإصلاح بالمغرب خلال القرن التاسع عشر
- 18- التهافت الإمبريالي على المغرب والسير نحو فرض الحماية
- 19- إفريقيا في القرنين السابع عشر و الثامن عشر
- 20- التوسع الأوربي بإفريقيا في القرن التاسع عشر
- 13.- El Estado 'Alawí: la política prudente de la época de Muley Sliman
- 14.- La civilización marroquí en los siglos XVII y XVIII
- 15.- La penetración europea en Marruecos en el siglo XIX
- 16.- Efectos de la penetración europea en Marruecos (Uquba=Castigo)
- 17.- Los intentos de reforma en Marruecos durante el siglo XIX
- 18.- El desplome liberal sobre Marruecos y el camino hacia la imposición del protectorado
- 19.- África en los siglos XVII y XVIII
- 20.- La expansión europea en África en el siglo XIX

لسنة التاسعة من التعليم الاساسي
كتاب التلميذ
مطبعة دار نشر المغربية
1993

البرنامج

- القسم الأول: التطورات العالمية الكبرى إلى النهاية
الحرب العالمية الثانية
- 1- الحرب العالمية الأولى
 - 2- الثورة الروسية و بناء النظام الاشتراكي
 - 3- الأزمة الاقتصادية ونتائجها
 - 4 - الحرب العالمية الثانية
- القسم الثاني: الحركات التحرير في العالم. أ-حركات
التحرير في الشرق العربي
- 5- الشرق العربي في مواجهة الأطماع
الإستعمارية
 - 6-النشأ الدول العربية بالمشرق العربي وإستقلالها
 - 7- القضي الفلسطينية و الصراع العربي
الإسرائيلي
- القسم الثاني: الحركات التحرير في العالم. ب-
- حركات التحرير في البلدان المغرب العربي
 - 8-المقاومة الليبية و التحقيق الإستقلال
 - 9- تونس: الحركة الوطنية والإستقلال
 - 10- الحركة الوطنية الجزائرية وحرب التحرير
 - 11- الإحتلال العسكري للمغرب والمقاومة المسلحة

Historia
9º año de Enseñanza Básica
Libro del Alumno
Ed. Dar Nashr al-Magrebiyya
1993

Programa

Primera parte: Las grandes transformaciones mundiales hasta la 2ª Guerra Mundial

- 1.- La Primera Guerra Mundial
- 2.- La Revolución Rusa y la construcción del sistema socialista
- 3.- La crisis económica y sus consecuencias
- 4.- La Segunda Guerra Mundial: 1939-1945

Segunda parte: Los movimientos de liberación en el mundo.

a.- Movimientos de liberación en el Oriente árabe

- 5.- El Oriente árabe. Enfrentamiento a los intereses colonialistas
- 6.- Formación de los estados árabes en el Machreq
- 7.- La causa palestina y la lucha árabe-israelí

Segunda parte: Los movimientos de liberación en el mundo.

b.- Movimientos de liberación en los países de Magreb

- 8.- La resistencia libia y la realización de su independencia
- 9.- Túnez: el Movimiento Nacional e independencia
- 10.- El Movimiento Nacional argelino y la Guerra de Liberación
- 11.- La conquista militar de Marruecos y la resistencia armada

- 12- نظام الحماية بالمغرب وأجهزته الإدارية
- 13- الإستغلال الإستعماري ونتائجه على المجتمع المغربي
- 14- الحركة الوطنية المغربية والمطالبة بالإصلاحات
- 15- الحركة الوطنية المغربية و المطالبة بالإستقلال 1944-1952
- 16- ثورة الملك و الشعب و تحقيق الإستقلال 1953-1956
- القسم الثاني: الحركات التحرير في العالم.
- ج- حركات التحرير في الشرق الأقصى وإفريقيا السوداء
- 17- حركات التحرير في الشرق الأقصى
- 18- حركات التحرير في البلدان إفريقية السوداء
- القسم الثالث: التطورات الكبرى في العالم بعد النهاية الحرب العالمية الأولى
- 19- التطورات الدولية بعد الحرب العالمية الثانية
- 20- التطور العلمي والتكنولوجي وإنعكاساته

- 12.-El sistema de protectorado en Marruecos y su aparato administrativo
- 13.- La explotación colonialista y sus consecuencias para Marruecos
- 14.- El Movimiento de Liberación marroquí y la reivindicación de reformas
- 15.- El Movimiento de Liberación marroquí y la reivindicación de la independencia
- 16.- La Revolución del Rey y del Pueblo y la consecución de la independencia
- Segunda parte: Los movimientos de liberación en el mundo.**
- c.- Movimientos de liberación del Lejano Oriente y del África Negra**
- 17.- Movimientos de liberación del Lejano Oriente
- 18.- Movimientos de liberación del África Negra
- Tercera parte: Las grandes transformaciones en el mundo después de la 2ª Guerra Mundial**
- 19.- Transformaciones estatales después de la 2ª Guerra Mundial
- 20.- El avance científico y tecnológico y sus repercusiones

<p>Sociales Cuarto de Enseñanza Primaria Libro del Alumno Maktaba as-Salam al-Yadida 2003</p>	<p>الاجتماعيات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي كتاب التلميذ مكتبة السلام الجديدة -2003</p>
<p>1- La Historia de mi escuela a través de un testimonio oral 2-La Historia de mi escuela a través de un documento administrativo 3-La Historia de mi escuela en la línea del tiempo. 4-La Historia de mi familia. Uno a los miembros de mi familia en un árbol genealógico. 5-La Historia de mi familia. Grabo los acontecimientos de la Historia de mi familia en una línea del tiempo. 6--¿Cómo contamos el tiempo? Años, Siglo, Milenio 7-¿Cómo contamos el tiempo? Practico sobre un conjunto de testimonios orales. 8- ¿Cómo contamos el tiempo? El cambio entre el pasado y el presente. 9- Observo las características del barrio donde vivo: Historia de los lugares de mi barrio. Mi región a través de documentos fotográficos. 10- Observo las características del barrio donde vivo: Historia de los lugares de mi barrio. Mi región a través de documentos escritos. 11- Observo las características del barrio donde vivo: Historia de los lugares de mi barrio. Mi región a través de testimonios orales. 12- Investigo sobre las características de mi pueblo o ciudad a través de testimonios orales. 13- Investigo sobre las características de mi pueblo/ciudad. ¿Cómo las observo? 14- ¿Cómo se llama todo lo que hemos realizado durante este año? Reuno documentos para la escritura de la Historia 15- ¿Cómo se llama todo lo que hemos realizado durante este año? Extraigo</p>	<p>1- تاريخ مدرستي من خلال شهادة شفوية 2- تاريخ مدرستي من خلال وثائق إدارية 3- تاريخ مدرستي من خلال الخط الزمني 4- تاريخ أسرتي. أرتب أفراد أسرتي على شجرة العائلة. 5- تاريخ أسرتي. اسجل أحداثا من تاريخ اسرتي على الخط الزمني 6- كيف نحسب الزمن؟ السنوات، القرن، الألفية 7- كيف نحسب الزمن؟ أتدرب على جمع شهادات شفوية 8- كيف نحسب الزمن؟ التحول بين الماضي و الحاضر 9- لاحظ معالم الحي الذي أسكنه: تاريخ معالم حيي. دوايري من خلال وثائق مصورة 10- لاحظ معالم الحي الذي أسكنه: تاريخ معالم حيي. دوايري من خلال وثائق مكتوبة 11- لاحظ معالم الحي الذي أسكنه: تاريخ معالم حيي. دوايري من خلال شهادات شفوية 12- أبحث عن معالم قريتي-مدينتي: تاريخ قريتي-مدينتي من خلال شهادات شفوية 13- أبحث عن معالم قريتي-مدينتي: تاريخ قريتي-مدينتي. كيف أحافظ عليها؟ 14- كيف نسمي كل ما قمنا به خلال هذه السنة؟ اجمع وثائق لكتابة التاريخ. 15- كيف نسمي كل ما قمنا به خلال هذه السنة؟ أستخرج أحداثا من الوثائق لكتابة التاريخ. 16- كيف نسمي كل ما قمنا به خلال هذه السنة؟ أتعرف التحول بين الماضي و الحاضر</p>

<p>acontecimientos de entre los documentos para escribir su Historia.</p> <p>16- ¿Cómo se llama todo lo que hemos realizado durante este año? Conozco el cambio entre el pasado y el presente.</p>	
<p>El útil en Sociales</p> <p>5º curso de Primaria</p> <p>Dar Az-zaqafa</p> <p>Casablanca- 2004</p>	<p>المفيد في الإجتماعيات</p> <p>السنة الخامسة من التعليم الابتدائي</p> <p>دار الثقافة</p> <p>الدار البيضاء-2004</p>
<p>1- Nuestra vida entre hoy y ayer: la vivienda</p> <p>2- Nuestra vida entre hoy y ayer: la vivienda y la ropa</p> <p>3- Nuestra vida entre hoy y ayer: las comunicaciones</p> <p>4- Nuestra vida entre hoy y ayer: el comercio</p> <p>5- Nuestra vida entre hoy y ayer: la educación</p> <p>6- Aquello que es testimonio del pasado en mi ciudad/pueblo</p> <p>7- Represento en una línea del tiempo acontecimientos, personalidades y cuestiones de la vida diaria (1) Conozco los acontecimientos, las personalidades y las cuestiones de la vida cotidiana</p> <p>8- Represento en una línea del tiempo acontecimientos, personalidades y cuestiones de la vida cotidiana</p> <p>9- Descubro el pasado reciente por medio del testimonio oral</p> <p>10- Descubro el pasado lejano por medio del documento escrito</p> <p>11- Descubro el pasado más lejano por medio de la Arqueología y los hallazgos</p> <p>12- Formación de un dossier sobre los lugares característicos del entorno local del estudiante</p>	<p>السكن :حياتنا بين اليوم والأمس -1</p> <p>اللباس :حياتنا بين اليوم والأمس -2</p> <p>المواصلات :حياتنا بين اليوم والامس -3</p> <p>التجارة :حياتنا بين اليوم والأمس -4</p> <p>التعليم :حياتنا بين اليوم والامس -5</p> <p>قريتي/ما يشهد على الماضي في مدينتي -6</p> <p>أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات وأشياء -7</p> <p>أتعرف الأحداث والشخصيات - (1)من الحياة اليومية وأشياء من الحياة اليومية</p> <p>أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات وأشياء - 8</p> <p>(2)من الحياة اليومية</p> <p>أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الشهادة الشفوية -9</p> <p>أكتشف ماضيا بعيدا بواسطة الوثيقة المكتوبة -10</p> <p>الأركنولوجيا واللقى :أكتشف ماضيا بعيدا جدا -11</p> <p>تكوين ملف حول معلمة في البيئة المحلية للمتعلم -12</p>

<p>Lo Nuevo de Sociales 5° de Enseñanza Primaria Dar Nachr al-Ma'arifa Rabat- 2004</p>	<p>الجديد في الإجتماعيات السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي دار نشر المعرفة الرباط- 2004</p>
<p>1- Nuestra vida entre hoy y ayer: la vivienda y la ropa 2- Nuestra vida entre hoy y ayer: la comunicaciones 3- Nuestra vida entre hoy y ayer: el comercio 4- Nuestra vida entre hoy y ayer: el comercio 5- Aquello que es testimonio del pasado en mi ciudad: ¿Cómo estudio los monumentos de mi ciudad? 6- Aquello que es testimonio del pasado en mi ciudad: ¿Cómo estudio los monumentos de mi pueblo? 7- Represento en una línea del tiempo sucesos, personalidades y cosas de la vida diaria (1). 8- Represento en una línea del tiempo sucesos, personalidades y cosas de la vida diaria (2). 9- Descubro el pasado de mi pueblo por medio de testimonios orales 10- Descubro el pasado de mi pueblo por medio de documentos escritos 11- Descubro el pasado de mi pueblo por medio de la Arqueología, hallazgos 12- Realizo un dossier sobre lo recogido en mi entorno local</p>	<p>السكن واللباس :حياتنا بين اليوم والأمس -1 المواصلات :حياتنا بين اليوم والأمس -2 التجارة :حياتنا بين اليوم والأمس -3 التعليم :حياتنا بين اليوم والأمس -4 كيف أدرس :ما يشهد على الماضي في مدينتي -5 مآثر مدينتي؟ كيف أدرس :ما يشهد على الماضي في مدينتي -6 مآثر قريتي؟ أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات وأشياء من -7 (1)الحياة اليومية أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات وأشياء من -8 (2)الحياة اليومية أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الشهادة الشفوية -9 أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الوثيقة المكتوبة -10 أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الأركيولوجيا، اللقى -11 أنجز ملفا حول معلمة في ببنتي المحلية -12</p>

<p>El Itinerario. Sociales. 6º de Enseñanza Primaria. Editorial Nadia Rabat- 2004</p>	<p>المسار الإجتماعيات السنة السادسة من التعليم الابتدائي نادية للنشر الرباط- 2004</p>
<p>1- Las épocas históricas 2- El hombre primitivo: su vida, sus herramientas, su vivienda. 3- La agricultura y la sedentarización 4- Los metales y el desarrollo de las herramientas. 5- La llegada de los fenicios y los cartagineses al Magreb. 6- La llegada de los romanos y la resistencia de los reinos amazigh 7- El fath islámico 8- Estudio de una ciudad islámica: Fez en la época idrisí como modelo 9- Leo un mapa histórico: Los Almorávides. Rutas comerciales. 10- Estudio los restos históricos de época almohade: la Kutubiya y Hassan 11- Los Saadies: surgimiento y expansión 12- Realizo una línea y un esquema del tiempo ejemplificando las grandes etapas del Estado Alawí.</p>	<p>العصور التاريخية -1 حياته، أدواته، مسكنه :الإنسان البدائي -2 الزراعة والإستقرار -3 المعادن وتطور الأدوات -4 وصول الفينيقيين والقرطاجيين إلى المغرب -5 وصول الرومان ومقاومة الممالك الأمازيغية -6 الفتح الإسلامي -7 فاس في عهد الأدارسة :دراسة مدينة إسلامية -8 نموذجا طرق التجارية -المرابطون :أقرأ خريطة تاريخية -9 الكتيبة :أدرس أثارا تاريخية من عهد الموحدين -10 وحسان النشأة والتوسع :السعديون -11 أنجز خطا وجدولا زمنيين يمثلان المراحل الكبرى -12 للدولة العلوية</p>

<p>Lo nuevo en Sociales. 6º de Enseñanza Primaria. Editorial Dar al-Ma'arifa Rabat- 2006</p>	<p>المسار الإجتماعيات السنة السادسة من التعليم الابتدائي نادية للنشر الرباط- 2004</p>
<p>1- Represento las épocas históricas en el tren de la Historia 2- El hombre primitivo: su vida, su vivienda, sus herramientas. 3- El descubrimiento del fuego y la cocina de los animales 4- La agricultura y el uso de los metales, desarrollo de las herramientas, la sedentarización y construcción de aldeas. 5- La llegada de los fenicios y los cartagineses al Magreb y las huellas que dejaron. 6- La llegada de los romanos y la resistencia de los reinos amazig: las huellas romanas en el Magreb. 7- El fath islámico de Marruecos 8- Estudio de una ciudad islámica: Fez en la época idrisí como modelo. 9- Leo un mapa histórico: los almorávides: rutas comerciales. 10- Estudio los restos históricos: la Kutubiya y Torre de Hassan 11- Los Saadies: surgimiento y expansión: practico el estudio de un texto histórico 12- Realizo una línea y un esquema del tiempo que represente las grandes etapas de la dinastía 'alawi.</p>	<p>العصور التاريخية في قطار التاريخ أمثل-1 حياته، مسكنه، أدواته: الإنسان البدائي -2 إكتشاف النار وتدجين الحيوانات -3 الزراعة واستعمال العادن تطوير الأدوات، -4 والاستقرار وبناء القرى وصول الفينيقيين والقرطاجيين إلى المغرب ز -5 الآثار التي تركوها وصول الرومان ومقاومة الأمازيغية: الآثار -6 الرومانية بالمغرب الفتح الإسلامي في المغرب الأقصى -7 فاس في عهد الأدارسة :دراسة مدينة إسلامية -8 نموذجا طرق التجارية -المرابطون :أقرأ خريطة تاريخية -9 صومعة :أدرس أثارا تاريخية من عهد الموحدين -10 حسان و الكتبية النشأة والتوسع: أتدرب على دراسة :السعديون -11 نص تاريخي أنجز خطا زمنيا يمثل المراحل الكبرى للدولة -12 العلوية</p>

<p>Sociales Primero de Enseñanza Secundaria Preparatoria Libro del Alumno Maktaba as-Salam al-Yadida 2003</p>	<p>الإجتماعيات السنة الأولى من التعليم الثانوي العدادي كتاب التلميذ مكتبة السلام الجديدة -2003</p>
<p>1.- La Civilización de Mesopotamia 2.- La Civilización del Antiguo Egipto 3.- La Civilización griega 4.- El Antiguo Magreb: Fenicios y Cartagineses 5.- El Antiguo Magreb: los reinos Amazigh y la resistencia a los romanos. 6.- Las religiones en las civilizaciones antiguas: entre el politeísmo y el monoteísmo 7.- La formación del Estado Islámico 8.- Los Califas Ortodoxos 9.- El Gran Califato Islámico: Omeyas y 'Abbasíes 10.- La Civilización Islámica: producción intelectual 11.- El orden feudal en Europa durante la Edad Media 12.- Las Cruzadas: enfrentamiento y choque (fricción)de civilizaciones</p>	<p>1- حضارة بلاد الرافدين 2- حضارة مصر القديمة 3- الحضارة الإغريقية 4- المغرب القديم: الفينيقيون والقرطاجيون 5- المغرب القديم: الممالك الأمازيغية و مقاومة الرومان 6- الديانات في الحضارات القديمة بين التعدد والتوحيد 7- نشأة الدولة الإسلامية 8- الخلفاء الراشدون 9- الخلافة الإسلامية الكبرى: الأمويون - العباسيون 10- الحضارة الإسلامية: الإنتاج الفكري 11- نظام الفيوذالي في أوروبا في العصر الوسيط 12- الحروب الصليبية: المواجهة واحتكاك الحضارات</p>

<p>El espacio de Sociales 2º de Enseñanza Preparatoria Ed. Al-Ma'arif al-Yadida Rabat 2004</p>	<p>فضاء الإجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي كتاب التلميذ مطبعة المعارف الجديدة الرباط - 2004</p>
<p>Eje Primero: El estado marroquí en la época medieval y moderna 1- Estudio del estado idrisí a través de documentos históricos 2- El florecimiento del estado marroquí: los Almorávides y los Almohades. 3- El retroceso del la yihad y el comienzo de la guerra de Reconquista 4- La invasión ibérica y la reacción marroquí: la batalla de Ued Majazen y su prueba histórica a través de documentos y refuerzos 5- Fundación del estado 'alawí y la recuperación de la unidad nacional 6- Marruecos entre la apertura y el cierre Eje segundo: Europa en la época moderna 1- El Imperio Otomano: mapa del Imperio en su mayor expansión 2- El Renacimiento europeo: el comienzo de la emergencia (resurrección) de Europa 3- Los descubrimientos geográficos 4- La revolución agraria y la revolución industrial 5- La Revolución Francesa hija del pensamiento ilustrado 6- El surgimiento de los Estados Unidos de América</p>	<p>الدولة المغربية في العصر الوسيط :محور الأول والحديث دراسة الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية -1 إزدهار الدولة المغربية: المرابطون والموحدون -2 تراجع الجهاد وبداية حرب الإسترداد -3 معركة وادي: الغزو الإيبيري ورد فعل المغاربة -4 المخازن ودلالاتها التاريخية من خلال وثائق ودعامات تأسيس الدولة العلوية وإعادة توحيد البلاد -5 المغرب بين الإنفتاح والإنغلاق -6 أوروبا في العصر الحديث :محور الثاني خريطة الإمبراطورية في: الإمبراطورية العثمانية -1 أقصى إتساعها بداية إنبعثات أوروبا :النهضة الأوروبية -2 الإكتشافات الجغرافية -3 الثورة الفلاحية والثورة الصناعية في أوروبا -4 الثورة الفرنسية وليدة فكر الأنوار -5 نشأة الولايات المتحدة الأمريكية -6</p>

<p>El faro de Sociales 3º de Enseñanza Preparatoria Top Edition Casablanca 2005</p>	<p>-منار الإجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي توب إيديتيون الدار البيضاء - 2005</p>
<p>1- El florecimiento del capitalismo europeo durante el siglo diecinueve. 2- El imperialismo producto⁴²⁹ del liberalismo. 3- La presión colonialista sobre Marruecos 4- La Primera Guerra Mundial 5- La caída del Imperio Otomano y la penetración colonialista en el Machreq árabe. 6- La crisis de 1929: causas-aspectos-consecuencias 7- Manifestación de los sistemas dicatatoriales. Estudio de caso: el nacismo. 8- La Segunda Guerra Mundial 9- La causa palestina y el conflicto árabe-israelí 10- Marruecos: la lucha por la independencia y la consecución de la unidad territorial. 11- Grandes etapas de la construcción del estado marroquí moderno</p>	<p>1- إزدهار الرأسمالية الأوروبية خلال القرن التاسع عشر 2- الإمبريالية وليدة الرأسمالية 3- الضغط الإستعماري على المغرب 4- الحرب العالمية الأولى 5- إنهيار الإمبراطورية العثمانية والتدخل الإستعماري في المشرق العربي 6- النتائج -المظاهر -الأسباب: أزمة 1929 7- النازية: دراسة حالة. ظاهرة الأنظمة الديكتاتورية 8- الحرب العالمية الثانية 9- القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي 10- الكفاح من أجل الإستقلال وإتمام الوحدة: المغرب الترابية 11- المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية الحديثة</p>

⁴²⁹ Nacido

<p>Sociales Cuarto de Enseñanza Primaria Libro del Alumno Maktaba as-Salam al-Yadida 2003</p>	<p>الإجتماعيات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي كتاب التلميذ مكتبة السلام الجديدة -2003</p>
<p>1- Soy consciente de mi mismo como ser humano: mi identidad 2-Soy consciente de mi mismo como ser humano: mi personalidad 3-Me acepto a mi mismo tal y como soy 4-Acepto al otro tal y como es. Conozco sus diferencias respecto a mi 5-Acepto al otro tal y como es. Acepto sus diferencias 6- Me cuido: pienso en los peligros y lo demuestro 7- Cuido de mi seguridad en el camino 8- Soy consciente de los peligros del tabaco para la salud 9- Las normas y el derecho 10- ¿Cómo organizo mi trabajo en casa y en la escuela? 11- ¿Cómo atiendo de forma activa y me comunico? 12- La importancia del trabajo común: ¿Cómo trabajo en un grupo? Participo en el trabajo solidario de mi escuela/ barrio 13- ¿Cómo busco y organizo unos datos? Conozco los pasos de la producción investigadora 14-¿Cómo busco y organizo unos datos? Realizo una investigación de mi elección. 15- Los deseos 16- Los derechos básicos</p>	<p>1- أعني ذاتي كإنسان: هونيتي 2- أعني ذاتي كإنسان: شخصيتي 3- أقدر ذاتي كما أنا 4- أقدر الآخر كما هو. أتعرف إختلافه عني 5- أقدر الآخر كما هو. أحترم إختلافه عني 6- أحافظ على ذاتي: أفكر في الأخطار وأبرهن 7- أحافظ على سلامتي على الطريق 8- أعني مخاطر التدخين على الصحة 9- القاعدة والقانون 10- كيف أنظم عملي في البيت والمدرسة؟ 11- كيف أصغي بشكل نشيط وأتواصل؟ 12- أهمية العمل الجماعي: كيف أشتغل في مجموعة أساهم في عمل تضامني بالمدرسة أو الحي/ الدور 13- كيف أبحث وأنظم معطيات؟ أتعرف خطوات إنجاز بحث 14- كيف أبحث وأنظم معطيات؟ أنجز بحثا من إختياري 15- الرغبات 16- الحاجيات الحقوق</p>

<p>El útil en Sociales 5º curso de Primaria Dar Az-zaqafa Casablanca- 2004</p>	<p>المفيد في الإجتماعيات السنة الخامسة من التعليم الابتدائي دار الثقافة الدار البيضاء-2004</p>
<p>1- ¿Qué es el derecho? 2- ¿Qué es la obligación/ responsabilidad? 3- ¿Cuál es la relación entre mi derecho y el derecho del otro? 4- ¿Cuál es la relación entre el derecho y el deber? 5- El derecho a la diferencia (opinión,...) 6- ¿Cómo preparo y presento un dossier? (Preparación y presentación de un dossier sobre una guía de consumo del agua y la electricidad) 7- Mis derechos y mis obligaciones en la casa y respecto a mi familia 8- Mis derechos y mis obligaciones en la carretera 9- Mis derechos y mis obligaciones en la escuela 10- ¿Cómo practicamos nuestra ciudadanía en la escuela? 11- Elecciones a la asamblea de la clase 12- ¿Cómo producimos el periódico de la escuela? 13- De la asamblea escolar al parlamento/ayuntamiento (Democracia local) 14- ¿Cómo planifico y produzco un proyecto de utilidad para la comunidad y que le ayude a progresar?</p>	<p>1- ما هو الحق؟ 2- المسؤولية؟/ما هو الواجب 3- ما العلاقة بين حقّي و حق الآخر؟ 4- ما العلاقة بين الحق والواجب؟ 5- (...الرأي)، الحق في الاختلاف 6- إعداد وتقديم ملف حول (كيف أعد وأقدم ملفاً؟ (ترشيد أستهلاك الماء والهرياء 7- حقوقي وواجباتي في البيت وتجاه أسرتي 8- حقوقي وواجباتي في الطريق 9- حقوقي وواجباتي في المدرسة 10- كيف نمارس مواظنتنا في المدرسة؟ 11- إنتخاب مجلس القسم 12- كيف ننجز جريدة المدرسة؟ 13- القروي /من مجلس القسم إلى المجلس البلدي (الديمقراطية المحلية) 14- كيف أخطط وأنجز مشروعاً لفائدة الجماعة التي أنتمي إليها؟</p>

<p>Lo Nuevo de Sociales 5° de Enseñanza Primaria Dar Nachr al-Ma'arifa Rabat- 2004</p>	<p>الجديد في الإجتتماعيات السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي دار نشر المعرفة الرباط- 2004</p>
<p>1- ¿Qué es el derecho? 2- ¿Qué es el deber/ responsabilidad? 3- ¿Cuál es la relación entre mi derecho y el derecho del otro? 4- ¿Cuál es la relación entre el derecho y el deber? 5- El derecho y la diferencia 6- Cómo preparo y pesento un informe, por ejemplo una guía de consumo del agua y la electricidad 7- Mis derechos y mis obligaciones en la casa y respecto a mi familia 8- Mis derechos y mis obligaciones en la carretera 9- Mis derechos y mis obligaciones en la escuela 10- ¿Cómo ponemos en práctica nuestra ciudadanía en la escuela? 11- ¿Cómo votamos la asamble de la clase? 12- ¿Cómo producimos un periódico escolar? 13- ¿De la asamblea de la clase al parlamento/ayuntamiento? 14- ¿Cómo planeo y produzco un proyecto de utilidad para mi comunidad?</p>	<p>ما هو الحق؟ 1- المسؤولية؟/ما هو الواجب 2- ما هو العلاقة بين حقي وحق الآخر؟ 3- ما العلاقة بين الحق والواجب؟ 4- الحق والإختلاف 5- ترشيد إستعمال الماء :كيف أعد وأقدم ملفا، مثال 6- والكهرباء حقوقى وواجباتى فى البيت وتجاه أسرتى 7- حقوقى وواجباتى فى الطريق 8- حقوقى وواجباتى فى المدرسة 9- كيف نمارس مواظنتنا فى المدرسة؟ 10- كيف ننتخب مجلس القسم؟ 11- كيف ننجز جريدة المدرسة؟ 12- القروى؟ /من مجلس القسم إلى مجلس البلدى 13- كيف أخطط وأنجز مشروعا لفائدة جماعتى؟ 14-</p>

<p>Sociales</p> <p>Primero de Enseñanza Secundaria</p> <p>Preparatoria</p> <p>Libro del Alumno</p> <p>Maktaba as-Salam al-Yadida 2003</p>	<p>الإجتماعيات</p> <p>السنة الأولى من التعليم الثانوي العدادي</p> <p>كتاب التلميذ</p> <p>مكتبة السلام الجديدة -2003</p>
<p>1- La dignidad</p> <p>2- La libertad</p> <p>3- La igualdad</p> <p>4- La justicia</p> <p>5- La solidaridad</p> <p>6- La tolerancia</p> <p>7- La democracia</p> <p>8- La paz</p> <p>9- El fundamento jurídico</p> <p>10- Visita a una asociación dedicada a los Derechos Humanos</p>	<p>1- الكرامة</p> <p>2- الحرية</p> <p>3- المساواة</p> <p>4- العدل</p> <p>5- التضامن</p> <p>6- التسامح</p> <p>7- الديمقراطية</p> <p>8- السلم</p> <p>9- القاعدة القانونية</p> <p>10- زيارة مؤسسة مهتمة بحقوق الإنسان</p>

<p>El espacio de Sociales 2° de Enseñanza Preparatoria Ed. Al-Ma'arif al-Yadida Rabat 2004</p>	<p>فضاء الإجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي كتاب التلميذ مطبعة المعارف الجديدة الرباط - 2004</p>
<p>Eje Primero: las instituciones constitucionales 1- Los recursos del estado marroquí 2- La constitución marroquí 3- El rey 4- El parlamento 5- El gobierno 6- La justicia 7- Los derechos civiles y políticos 8- Las libertades públicas 9- Los partidos políticos y su papel en el marco ciudadano (de los ciudadanos). 10- Los sindicatos y las organizaciones profesionales 11- La prensa 12- Los derechos sociales, económicos y culturales 13- La democracia local y las instituciones que participan en ella 14- Las asociaciones como expresión de la práctica ciudadana</p>	<p>المؤسسات الدستورية: محور الأول مقومات الدولة المغربية -1 الدستور المغربي -2 الملك -3 البرلمان -4 الحكومة -5 القضاء -6 الحقوق المدنية والسياسية -7 الحريات العامة -8 الأحزاب السياسية ودورها في تأطير المواطنين -9 النقابات المنظمات المهنية -10 الصحافة -11 الحقوق الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية -12 الديمقراطية المحلية و مؤسسات تفعيلها -13 الجمعيات كتعبير عن ممارسة المواطنة -14</p>

<p>El faro de Sociales 3º de Enseñanza Preparatoria Top Edition Casablanca 2005</p>	<p>-منار الإجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي توب إيديتيون الدار البيضاء - 2005</p>
<p>1- La participación es un derecho y un deber: elijo a mi representante en la asamblea de la institución 2- Cómo resolvemos un problema social partiendo de un ejemplo local 3- La responsabilidad del Estado de hallar soluciones a los problemas sociales 4- Realizo un informe sobre la Fundación Muhammad VI para la Solidaridad 5- Moralización de la vida pública. Concepto y herramientas. Propuesta de un plan para la lucha contra la corrupción 6-¿A dónde recorro en caso de abuso contra mis derechos constitucionales o los derechos de los demás? 7- La preservación de la tradición y su desarrollo 8- La preservación de los recursos naturales 9- Nosotros y el mundo: nos repartimos el globo terráqueo 10- Marruecos y el diálogo interreligioso 11- Marruecos y la paz mundial 12- Proponemos un programa informativo: de forma visual, planificada y con exactitud. Buscarás la revitalización de los valores de la ciudadanía</p>	<p>المشاركة حق وواجب: ننتخب ممثلينا في مجلس المؤسسة 1- كيف نعالج مشكلا اجتماعيا إنتلاقا من أمثلة محلية 2- مسؤولية الدولة في إيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية 3- ننجز ملفا حول مؤسسة محمد الخامس للتضامن 4- المفهوم والآليات إقتراح خطة :تخليق الحياة العامة 5- لمحاربة الرشوة إلى أين ألبأ في حالة خرق حق من حقوقي 6- الدستورية أو حقوق غيري؟ الحفاظ على التراثو تطويره 7- الحفاظ على الموارد الطبيعية 8- نحن والعالم: نتقاسم الكرة الأرضية 9- المغرب وحوار الأديان 10- المغرب والسلم العالمي 11- تصورا وتخطيطا و تدقيقا :نقتراح برامج إعلامية 12- تتوخى النهوض بقيم المواطنة</p>

ANEXO II. Educación para la ciudadanía, manual de tercero de preparatoria (collège)



بعض آليات عملها لحماية حقوق الإنسان	الهيئات	10 جدول:
<ul style="list-style-type: none"> • حملات التحسيس والتعريف بحقوق الإنسان إعلاميا. • فضح الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان. • النزول إلى الميدان للاحتجاج والمطالبة. 	 الجمعية المغربية لحقوق الإنسان AMDH	<p>أشتغل بالجدول أنا وأفراد مجموعتي وفق المسار التالي:</p> <ul style="list-style-type: none"> • أسمى الهيئات غير الحكومية التي تعنى بحماية حقوق الإنسان في بلادي. • أقارن بين تلك الهيئات من حيث آليات العمل لحماية حقوق الإنسان وأحدد: <ul style="list-style-type: none"> - نقط التشابه بينها. - نقط التميز عند الهيئتين الأخيرتين في الجدول.
<ul style="list-style-type: none"> • التصدي لانتهاكات الحقوق المدنية والسياسية للأفراد. • التضامن مع معتقلي الرأي. • تحرير رسائل المناشدة إلى الحكومات ورسائل التضامن مع الضحايا. • ترسيخ الوعي بالحقوق والتربية عليها. 	 منظمة العفو الدولية (فرع المغرب) منتدى الحقيقة والإنصاف FVJ	
<ul style="list-style-type: none"> • ضمان التسوية العادلة للملفات ضحايا الانتهاكات. • التحسيس والتعريف بمعطيات ملف الانتهاكات ... 	 منتدى الحقيقة والإنصاف FVJ	

